ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Διαμεθοδικές Κοινωνικές Παρεμβάσεις σε Καταστάσεις Κρίσης»



"Μελέτη του burnout και του στρες σε εργαζόμενους σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής στην Κρήτη."

ΡΙΖΩΤΑΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ

Α. Μ. ΜΥΚ49

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΑΡΚΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ, ΜΑΡΤΙΟΣ 2025

Υπεύθυνη Δήλωση φοιτήτριας

Βεβαιώνω ότι είμαι η συγγραφέας της παρούσας εργασίας και ότι έχω αναφέρει ή παραπέμψει σε αυτήν, ρητά και συγκεκριμένα, όλες τις πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών, προτάσεων ή λέξεων, είτε αυτές μεταφέρονται επακριβώς (στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών.

Δήλωση τήρησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας:

Η Ριζωτάκη Γεωργία υπογράφουσα φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού «Διαμεθοδικές Κοινωνικές Παρεμβάσεις σε Καταστάσεις Κρίσης» του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με τίτλο: «Μελέτη του burnout και του στρες σε εργαζόμενους σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής στην Κρήτη» είναι στο σύνολό της προϊόν δικής μου δουλειάς και ότι όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί αναφέρονται πλήρως. Επίσης δηλώνω ότι δεν αποτελεί προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας και ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε Ίδρυμα ή Οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της.

(Υπογραφή)



Ριζωτάκη Γεωργία

Περίληψη:

Η παρούσα έρευνα διερευνά το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) και του εργασιακού άγχους στους εργαζόμενους των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής στην Κρήτη (ΣΜΕΑ). Σκοπός της μελέτης είναι να εκτιμήσει τα επίπεδα του burnout και του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό, καθώς και να εντοπίσει τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 147 εργαζομένων από διάφορες Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) στην Κρήτη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής βιώνουν αυξημένο εργασιακό στρες, κυρίως λόγω της συναισθηματικής επιβάρυνσης, των υψηλών επαγγελματικών απαιτήσεων και της έλλειψης επαρκών πόρων.

Η μελέτη καταλήγει ότι μέτρα όπως η ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και η βελτίωση των συνθηκών εργασίας κρίνονται αναγκαία για τη διασφάλιση της ψυχικής ευημερίας των εργαζομένων και της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: burnout, εργασιακό άγχος, ειδική αγωγή

Abstract:

This study examines the phenomenon of burnout and work-related stress among employees in Special Education Schools in Crete. The primary objective is to assess the levels of stress and burnout experienced by teachers and other staff members and to identify key factors contributing to their development.

A quantitative research approach was employed, using a sample of 147 employees from various Special Education Schools in Crete.

The findings indicate that employees in special education settings experience high levels of work-related stress, mainly due to emotional strain, increased job demands, and a lack of adequate resources.

The study concludes that preventive and management strategies are essential to mitigate burnout. Measures such as psychological support for educators, professional development opportunities, and improved working conditions are recommended to enhance employees' well-being and maintain the quality of education provided.

Keywords: burnout, work-related stress, special education

Περιεχόμενα

Υπεύθυνη Δήλωση φοιτήτριας 2

Περίληψη - Abstract 4

Πίνακας πινάκων 6

Πινάκας σχημάτων 7

Εισαγωγή 9

Κεφαλαίο 1^{Ο}: Προσδιοριστικά στοιχεία 10

1.1 Ορισμός του burnout 10

1.2 Ορισμός του στρες 10

1.3 Ιστορική ανάδρομη του burnout για τους εκπαιδευτικούς 11

1.4 Ειδική αγωγή και εκπαίδευση 12

1.5 Προσωπικό της ειδικής αγωγής 16

1.6 Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα 20

1.7 Στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης. 22

1.8 Αιτίες του burnout και στρες στις Σ.Μ.Ε.Α. 24

1.9 Το στρες στην εκπαίδευση 28

1.10 Επιπτώσεις burnout και στρες στις ΣΜΕΑ 30

1.11 Διάγνωση της επαγγελματικής εξουθένωσης 31

1.12 Ο μεσολαβητικός ρόλος της σύγκρουσης εργασίας-οικογένειας 34

1.13 Καθοδήγηση και Ειδική Αγωγή 35

1.13.1 Στρατηγικές υποστήριξης των εργαζομένων στις ΣΜΕΑ. 36

Κεφάλαιο 2$^{Ο.}$ Μεθοδολογία έρευνας 38

2.1 Σκοπός της μελέτης 38

2.2 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων ή υποθέσεων 38

2.3 Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας 39

2.4 Δείγμα 39

2.5 Εργαλείο συλλογής στοιχείων 39

2.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων 41

2.7 Εκτίμηση δυσκολιών για την πραγματοποίηση της μελέτης και ενέργειες για την άρση των δυσκολιών. 41

2.8 Ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν 41

Κεφαλαίο 3ο: Ερευνητικό μέρος..... 43

Συμπεράσματα..... 78

Βιβλιογραφία..... 81

Πίνακας πινάκων

Πίνακας 1 :Κατηγοριοποίηση επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach,1982)..... 40

Πίνακας 2: Φύλο 43

Πίνακας 3: Ηλικία 43

Πίνακας 4: Οικογενειακή κατάσταση 43

Πίνακας 5: Επίπεδο σπουδών..... 43

Πίνακας 6: Νομός Εργασίας 44

Πίνακας 7: Σχέση εργασίας..... 44

Πίνακας 8: Βαθμίδα εκπαίδευσης 44

Πίνακας 9: Ειδικότητα 44

Πίνακας 10: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση..... 45

Πίνακας 11: Στατιστικά δεδομένα για τρεις παράγοντες που σχετίζονται με το burnout..... 68

Πίνακας 12: Συναισθηματική Εξάντληση..... 68

Πίνακας 13: Αποπροσωποποίηση 68

Πίνακας 14: Προσωπική επίτευξη..... 68

Πίνακας 15: Αποπροσωποποίηση με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης..... 69

Πίνακας 16: Προσωπική Επίτευξη με βάση το φύλο..... 69

Πίνακας 17: Συναισθηματική Εξάντληση ανά Ηλικία..... 70

Πίνακας 18: Συναισθηματική Εξάντληση ανά επίπεδο σπουδών 70

Πίνακας 19: Συναισθηματική Εξάντληση ανά νομό..... 70

Πίνακας 20: Αποπροσωποποίηση ανά επίπεδο σπουδών 71

Πίνακας 21: Αποπροσωποποίηση ανά νομό 71

Πίνακας σχημάτων

Σχήμα 1: Νοιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου 46

Σχήμα 2: Είμαι στο τέλος της υπομονής μου, στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας..... 47

Σχήμα 3: Νοιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο 48

Σχήμα 4: Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νοιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν. 49

Σχήμα 5: Νοιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα 50

Σχήμα 6: Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη τη μέρα 51

Σχήμα 7:Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου 52

Σχήμα 8: Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου 53

Σχήμα 9: Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή μαθητών μου μέσα από τη δουλειά μου..... 54

Σχήμα 10: Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα τη δουλειά. 55

Σχήμα 11: Με προβληματίζει ότι σιγά σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό. .. 56

Σχήμα 12: Νοιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα 57

Σχήμα 13: Νιώθω απογοητευμένος από τη δουλειά μου. 58

Σχήμα 14:Νιώθω ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου. 59

Σχήμα 15: Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με τους μαθητές. 60

Σχήμα 16: Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου. 61

Σχήμα 17: Στο τέλος της ημέρας έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά μα τους μαθητές μου. 62

Σχήμα 18: Νοιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ'αυτή τη δουλειά 63

Σχήμα 19: Νοιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου. 64

Σχήμα 20: Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου 65

Σχήμα 21: Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματα τους..... 66

Σχήμα 22: Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου 67

Σχήμα 23: Κατηγορίες Εξάντλησης σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση 72

Σχήμα 24: Κατηγορίες Εξάντλησης σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση 73

Σχήμα 25: Κατηγορίες Αποπροσωποποίηση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση..... 74

Σχήμα 26: Κατηγορίες Αποπροσωποποίηση σε σχέση με τον νομό 75

Σχήμα 27: Κατηγορίες Αποπροσωποποίηση σε σχέση με τη σχέση εργασίας 76

Σχήμα 28: Κατηγορίες Αποπροσωποποίηση σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης 77

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) και το εργασιακό στρες αποτελούν φαινόμενα που έχουν λάβει ανησυχητικές διαστάσεις τις τελευταίες δεκαετίες, επηρεάζοντας όχι μόνο την απόδοση των εργαζομένων αλλά και τη γενικότερη ποιότητα ζωής τους. Ο σύγχρονος εργασιακός χώρος χαρακτηρίζεται από αυξημένες απαιτήσεις, γρήγορους ρυθμούς και διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, που συχνά οδηγούν σε αυξημένο άγχος και ψυχική κόπωση. Στο πλαίσιο αυτό, η επαγγελματική εξουθένωση αναγνωρίζεται ως ένα πολυδιάστατο σύνδρομο που σχετίζεται με την υπερβολική και παρατεταμένη έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες στον χώρο εργασίας.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχει συμπεριλάβει το burnout ως επαγγελματικό φαινόμενο στην 11η αναθεώρηση της Διεθνούς Ταξινόμησης Ασθενειών (ICD-11), τονίζοντας την ανάγκη αναγνώρισης και αντιμετώπισης του προβλήματος. Η εξουθένωση δεν είναι απλώς μια κατάσταση προσωρινής κόπωσης, αλλά ένα σοβαρό φαινόμενο που σχετίζεται με τη σωματική, ψυχική και συναισθηματική κατάρρευση των εργαζομένων. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν burnout βιώνουν έντονη εξάντληση, μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα και αυξημένο κυνισμό προς την εργασία τους.

Ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής, οι επαγγελματίες αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργάζονται σε απαιτητικά περιβάλλοντα, όπου η αλληλεπίδραση με μαθητές που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες απαιτεί συνεχή συναισθηματική και διανοητική επένδυση. Παράλληλα, η έλλειψη υποστήριξης, η γραφειοκρατία και η ανεπαρκής επαγγελματική αναγνώριση επιδεινώνουν το πρόβλημα, οδηγώντας σε αυξημένα ποσοστά άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η παρούσα εργασία εξετάζει το φαινόμενο του burnout και του εργασιακού στρες, με έμφαση στον εκπαιδευτικό τομέα και ειδικότερα στην ειδική αγωγή. Μέσα από μια ιστορική αναδρομή, γίνεται αναφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και στις έρευνες που έχουν αναδείξει την έκτασή της στους εκπαιδευτικούς. Εξετάζονται επίσης οι αιτίες και οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψής της, με στόχο την προαγωγή της ψυχικής ευημερίας των εργαζομένων.

Κεφαλαίο 1^{Ο}: Προσδιοριστικά στοιχεία

1.1 Ορισμός του burnout

Συμφώνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) η επαγγελματική εξουθένωση περιλαμβάνεται στην 11^{η} αναθεώρηση της Διεθνούς Ταξινόμησης Ασθενειών (ICD-11) ως επαγγελματικό φαινόμενο και δεν ταξινομείται ως ιατρικό φαινόμενο. Η εξουθένωση ορίζεται στο ICD-11 από τον Π.Ο.Υ. ως εξής:

«Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο που εναντιολογείτε ως αποτέλεσμα χρόνιου εργασιακού στρες το οποίο δεν έχει αντιμετωπιστεί επιτυχώς. Και περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις: αίσθημα εξάντλησης ή έλλειμμα ενέργειας, αυξημένη ψυχική απόσταση από τη δουλειά του ατόμου ή αισθήματα αρνητισμού ή κυνισμού που σχετίζονται με τη δουλειά του και μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται ειδικά σε φαινόμενα στο επαγγελματικό πλαίσιο και δεν πρέπει να εφαρμόζεται για να περιγράψει εμπειρίες σε άλλους τομείς της ζωής» (WHO, (2019)(https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases, προσπέλαση 3/1/2025).

1.2 Ορισμός του στρες

Για τον Π.Ο.Υ. στρες μπορεί να οριστεί μια κατάσταση ανησυχίας ή ψυχικής έντασης που προκαλείται από μια δύσκολη κατάσταση. Το άγχος είναι μια φυσική ανθρώπινη αντίδραση που μας ωθεί να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις και τις απειλές στη ζωή μας. Όλοι βιώνουν το στρες σε κάποιο βαθμό. Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούμε στο στρες, ωστόσο, κάνει μεγάλη διαφορά στη συνολική μας ευημερία (WHO (2023).https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress, προσπέλαση 3/1/2025).

Ένα αρκετά ενδιαφέρον ορισμό για το στρες δίνει και η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρία (American Psychological Association, APA).Αναφερόμενη σε αυτό ως μια φυσιολογική αντίδραση στις καθημερινές πιέσεις, μπορεί να γίνει ανθυγιεινό όταν διαταράσσει την καθημερινή λειτουργία του ατόμου. Το στρες περιλαμβάνει αλλαγές που επηρεάζουν σχεδόν κάθε σύστημα του σώματος, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αισθάνονται και συμπεριφέρονται. Προκαλώντας αλλαγές στο μυαλό-σώμα, το στρες συμβάλλει άμεσα σε ψυχολογικές και φυσιολογικές διαταραχές και ασθένειες και επηρεάζει την ψυχική και σωματική υγεία, μειώνοντας την ποιότητα ζωής (https://www.apa.org/topics/stress).

1.3 Ιστορική ανάδρομη του burnout για τους εκπαιδευτικούς

Οι πρώτες αναφορές στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην ερευνητική βιβλιογραφία ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1970, με μελέτες περιπτώσεων μεμονωμένων εκπαιδευτικών (Fossey et al., 1975).

Καθώς οι θεωρητικοί Maslach, Leiter, Lazarus και άλλοι επισημοποίησαν την κατασκευή της επαγγελματικής εξουθένωσης και ανέπτυξαν το Maslach Burnout Inventory (MBI- Maslach & Jackson, 1979), το έργο τους έδωσε το έναυσμα για έναν καταιγισμό ερευνών σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των Δάσκαλων Ειδικής Αγωγής (στο εξής «Δ.Ε.Α.») στη δεκαετία του 1980.

Το 1983 και το 1984, τρεις ερευνητικές ομάδες δημοσίευσαν πέντε μελέτες που εξέταζαν το μοντέλο παράδοσης, το μέγεθος της τάξης, την κατηγορία των παρεχόμενων υπηρεσιών ειδικής αγωγής, την ηλικία των εκπαιδευτικών, την εμπειρία των εκπαιδευτικών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τον τόπο ελέγχου (Beck & Gargiulo, 1983- McIntyre, 1984- Zabel et al., 1984).

Η μεγαλύτερη εμπειρία των εκπαιδευτικών και το υψηλότερο επίπεδο πτυχίου σχετίζονταν με λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση, ενώ το μέγεθος της τάξης δεν συνδεόταν με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι Δ.Ε.Α., σε αυτοτελή περιβάλλοντα, ήταν εκείνοι που υποστήριζαν μαθητές με προβλήματα ακοής και συναισθηματικές διαταραχές και εκείνοι που δίδασκαν στο επίπεδο του λυκείου ανέφεραν την υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση.

Μεταξύ των μελετών που δημοσιεύθηκαν μέσα στην εικοσαετία 1980-2000, αναδείχθηκαν διάφορα κοινά θέματα: η εργασία με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, η υποστήριξη μαθητών με διάσπαση προσοχής και η εργασία σε αυτοτελή περιβάλλοντα συνδέθηκαν με υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση (Weber & Toefler, 1989).

Αντίθετα, η σαφήνεια του ρόλου και η υποστήριξη από τους διευθυντές και τους συναδέλφους συνδέθηκε με χαμηλότερη επαγγελματική εξουθένωση και καλύτερη ευεξία (Cherniss, 1988).

Οι ερευνητές της εποχής εξέταζαν επίσης τις ευρύτερες επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης διερευνώντας την επαγγελματική εξουθένωση σε βάθος χρόνου, διερευνώντας τα αποτελέσματα της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Δ.Ε.Α. και αναπτύσσοντας παρεμβάσεις. Η μοναδική διαχρονική μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών εκπαιδευτικών πριν από το 2022 αποκάλυψε ότι η επαγγελματική εξουθένωση αυξανόταν με την πάροδο του χρόνου και ήταν υψηλότερη για τους Δ.Ε.Α. που

υπηρετούσαν μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με το εύρημα ότι η συναισθηματική εξάντληση των Δ.Ε.Α. προέβλεπε την αποχώρησή τους από το επάγγελμα (Carlson&Thompson, 1995), φώτισε τον τρόπο με τον οποίο η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να επηρεάσει την προσφορά των Δ.Ε.Α. .

Με την αύξηση του εντοπισμού και του επιπολασμού των μαθητών με Διαταραχή Αυτισμού Φάσματος (στο εξής Δ.Α.Φ.) στις δεκαετίες του 2000 και 2010 (Sheldrick&Carter, 2018), οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι Δ.Ε.Α. που εξυπηρετούν μαθητές με Δ.Α.Φ. βίωναν επαγγελματική εξουθένωση και με τη σειρά τους, πώς η επαγγελματική εξουθένωση των Δ.Ε.Α. επηρέαζε τη διδακτική τους συμπεριφορά και τα αποτελέσματα των μαθητών. Για τους Δ.Ε.Α. που εξυπηρετούν μαθητές με Δ.Α.Φ., η αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης συσχετίστηκε αντιστρόφως ανάλογα με την επαγγελματική εξουθένωση (Rubleetal., 2011) και ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με Δ.Α.Φ. στην τάξη συνδέθηκε με υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση (Comanetal., 2013). Με τη σειρά τους, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των Δ.Ε.Α. συσχετίστηκαν αντιστρόφως ανάλογα με την επίτευξη των στόχων τους, την ποιότητα, την προσήλωση των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή παρέμβασης για μαθητές με Δ.Α.Φ. και τον αριθμό των λέξεων που μιλούσαν σε μαθητές με Δ.Α.Φ. (Irvinetal., 2013- Ruble&McGrew, 2013).

Στη συνέχεια, αρκετές μελέτες κατέδειξαν συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματική εφαρμογή παρεμβάσεων, τα κλιμακωτά συστήματα υποστήριξης, την ποιότητα της διδασκαλίας και τις πρακτικές που εφαρμόζονται μέσα στις τάξεις ειδικής αγωγή (Buckman et al., 2022).

1.4 Ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, η ειδική εκπαίδευση, όπως και η γενική εκπαίδευση, έχει ενταχθεί στην πορεία της καθολικής εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα με την ανάπτυξη, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλά προβλήματα. Η ειδική εκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση ειδικών εκπαιδευτικών μεθόδων, εξοπλισμού και μέτρων για την εκπαίδευση ειδικών αντικειμένων. Η ειδική εκπαίδευση απευθύνεται σε άτομα με σωματικές και νοητικές αναπηρίες, όπως η εκπαίδευση τυφλών, κωφών, παιδιών με νοητική αναπηρία και παιδιών με δυσκολίες και στηρίζει την εκπαίδευση αυτή όσον αφορά τις οικονομικές επενδύσεις, την επιστημονική έρευνα, τους εκπαιδευτικούς και τον εξοπλισμό (Zhou & Qing ,2023).

Υπήρχαν παραδείγματα φροντίδας και αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία κατά τους αρχαίους ελληνικούς και ρωμαϊκούς χρόνους, αλλά οι πρώιμες κοινωνίες γενικά

απέφευγαν όσους διέφεραν από τον κανόνα. Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, η Εκκλησία έγινε ο πρώτος θεσμός που προσέφερε βοήθεια στους σωματικά ή διανοητικά ανάπηρους, αλλά μόνο κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης οι τεχνολογικές εξελίξεις αφορούσαν την ειδική εκπαίδευση, με έμφαση στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Στη σημερινή κοινωνία, με την προσοχή της κυβέρνησης και την προσοχή της κοινωνίας, η εκλαΐκευση της ειδικής εκπαίδευσης είναι όλο και πιο διαδεδομένη. Στις περισσότερες χώρες, εξακολουθούν να υπάρχουν λίγες ειδικότητες που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και οι περισσότεροι φοιτητές που σπουδάζουν ειδική αγωγή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απασχόληση, γεγονός που οδηγεί σε έλλειψη επαγγελματιών ειδικής αγωγής.

Η έννοια της ειδικής εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευση που έχει σχεδιαστεί για να καλύψει τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Ο στόχος της ειδικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τα παιδιά ειδικής αγωγής να προσαρμοστούν σταδιακά στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στις συνήθεις σχολικές μαθησιακές δραστηριότητες με τα τυπικά παιδιά για να επιτευχθεί ο στόχος της προσαρμογής στην κανονική ζωή. Η φιλοσοφία της είναι η ισότητα, η ένταξη, η εξατομίκευση και η συνεργασία. Στοχεύει στην παροχή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τους μαθητές με αναπηρία, στην ενσωμάτωση στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξής τους. Παράλληλα, η ειδική εκπαίδευση δίνει έμφαση στη συνεργασία και τον συντονισμό μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας. Ταυτόχρονα, η ειδική εκπαίδευση αποτελεί επίσης σημαντικό μέρος της προώθησης της εκπαιδευτικής ισότητας και της υλοποίησης του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού.

Η σημασία του συστήματος ειδικής εκπαίδευσης έγκειται επίσης στο ότι δίνει προτεραιότητα στη συμμετοχικότητα και τη δικαιοσύνη της διδασκαλίας. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν τις πιο κατάλληλες και χρήσιμες μεθόδους διδασκαλίας για τους διάφορους μαθητές ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες τους. Με τη βοήθεια του κυβερνητικού συστήματος, το σύστημα ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να παρέχει στους μαθητές ειδικής αγωγής τους πόρους που χρειάζονται, ώστε να μπορούν να μαθαίνουν με αξιοπρέπεια και αυτοπεποίθηση. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους η ειδική εκπαίδευση είναι σημαντική. Εξετάζοντας τις πηγές, η παρούσα εργασία διαπίστωσε ότι ο Dr. Harkins συνόψισε τρεις λόγους για τους οποίους η ειδική εκπαίδευση είναι σημαντική, αυτοί είναι η ελεύθερη και ισότιμη παροχή ευκαιριών, οι ισότιμοι όροι ανταγωνισμού και η υποστήριξη των γονέων.

Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν πρόσβαση σε δωρεάν και ισότιμη δημόσια εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις ανάγκες τους. Οι μαθητές στα συστήματα ειδικής εκπαίδευσης έχουν συγκεκριμένες ανάγκες για να τους βοηθήσουν να επιτύχουν στις σπουδές τους. Το σύστημα ειδικής εκπαίδευσης εγγυάται ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές με αναπηρία, ανεξάρτητα από τις σωματικές και νοητικές αναπηρίες τους. Για παράδειγμα, ορισμένοι κωφοί και τυφλοί μαθητές θα αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες στη μάθηση και θα δυσκολευτούν πολύ να μάθουν στο σύστημα γενικής εκπαίδευσης. Αν πάνε στο σύστημα ειδικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να τους βοηθήσουν με μεθόδους διδασκαλίας, όπως η γραφή Braille ή η Νοηματική Γλώσσα, που θα τους βοηθήσουν να απορροφήσουν γρηγορότερα τη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί στο σύστημα ειδικής εκπαίδευσης είναι επίσης εκπαιδευμένοι ώστε να κατανοούν τι χρειάζονται αυτοί οι μαθητές και πώς να τους βοηθήσουν καλύτερα από ό,τι οι εκπαιδευτικοί στο σύστημα γενικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να σημειώσουν ακαδημαϊκή πρόοδο σε ένα περιβάλλον που είναι πιο κατάλληλο γι' αυτούς (Wang, 2023).

Το σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης δημιουργεί ισότιμους όρους ανταγωνισμού για τους μαθητές, προκειμένου να προστατεύσει τις ανάγκες τους. Παρόλο που ορισμένοι μαθητές έχουν σωματικές και νοητικές δυσκολίες και οι ανάγκες τους είναι διαφορετικές, το σύστημα ειδικής αγωγής μπορεί να τους βοηθήσει να επιλύσουν αυτές τις ανάγκες. Όσο δύσκολο κι αν είναι, το σύστημα ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να δώσει σε κάθε μαθητή την ευκαιρία να πετύχει. Όταν οι μαθητές ειδικής αγωγής σπουδάζουν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να αντιμετωπίζονται διαφορετικά. Επειδή υπάρχουν λιγότεροι μαθητές ειδικής αγωγής στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι άνθρωποι μπορεί να είναι εχθρικοί απέναντι σε όσους είναι διαφορετικοί από αυτούς, πράγμα που δεν είναι καλό για τη μελλοντική ανάπτυξή τους και ορισμένοι από αυτούς μπορεί να αντιμετωπίσουν καταστάσεις ασέβειας, πράγμα που δεν είναι καλό για την ψυχική τους υγεία. Στο σύστημα ειδικής εκπαίδευσης, οι μαθητές συναντούν συμμαθητές τους, πράγμα που συχνά τους διευκολύνει να κάνουν φίλους. Κατά τον ίδιο τρόπο, στο σύστημα ειδικής εκπαίδευσης οι ανταγωνιστές τους είναι ίδιοι με τους συμμαθητές τους, γεγονός που τους κάνει να ανταγωνίζονται με τους ίδιους ανθρώπους τους.

Σε κάποιο βαθμό, οι μαθητές αυτοί χρειάζονται από τους γονείς τους πολύ χρόνο και ενέργεια για να τους βοηθήσουν να μάθουν τη γνώση. Πολλοί γονείς δεν έχουν αρκετό χρόνο για να τους συνοδεύουν και να τους φροντίζουν. Συχνά χρειάζονται περισσότερη προσοχή από τους ανθρώπους γύρω τους. Στο σύστημα ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν λάβει επαγγελματική κατάρτιση, γνωρίζουν πώς να φροντίζουν τα

συναισθήματα αυτών των μαθητών. Αν σπουδάζουν στο σύστημα ειδικής αγωγής, θα λάβουν περισσότερη φροντίδα και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, θα ανακουφιστούν από την πίεση των γονέων (Wang, 2023).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η πιο συχνή αναπηρία μεταξύ των Αμερικανών μαθητών είναι η δυσλεξία. Κατά το σχολικό έτος 2017-18, περίπου το ένα τρίτο (34%) των μαθητών με αναπηρία είχε διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το 20% είχε προβλήματα λόγου ή ομιλίας και το 14% είχε χρόνια προβλήματα υγείας. Οι μαθητές με αυτισμό αποτελούν περίπου το 10% των παιδιών με αναπηρία σχολικής ηλικίας της χώρας, από μόλις 1,5% πριν από 20 χρόνια. Κατά την ίδια περίοδο, ο αριθμός των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μειώθηκε από 45% σε 34% (Wang, 2023).

Όσον αφορά την ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η ποιότητα των μαθημάτων και των μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιούνται λογικές, επιστημονικές και αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας για να βοηθηθούν τα παιδιά με αναπηρία να σημειώσουν πρόοδο. Ο βασικός στόχος της ειδικής αγωγής είναι να βοηθήσει τα παιδιά να προσαρμοστούν στο κοινωνικό περιβάλλον και να επιτύχουν το στόχο της προσαρμογής στη ζωή. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, η διδασκαλία με προσανατολισμό στη ζωή πρέπει να είναι η πρώτη προτεραιότητα στο σύστημα ειδικής αγωγής. Προκειμένου να δημιουργηθεί μια επιτυχημένη διδασκαλία προσανατολισμένη στη ζωή, ένα κατάλληλο περιβάλλον διδασκαλίας είναι απαραίτητο. Είτε πρόκειται για το περιβάλλον της τάξης είτε για το πεδίο διδασκαλίας. Θα πρέπει να είναι ζεστό, άνετο και γεμάτο ατμόσφαιρα ζωής, η οποία μπορεί να κάνει τα παιδιά με αναπηρία να αισθάνονται άνετα, χαλαρά και ευτυχισμένα στην τάξη. Ταυτόχρονα, είναι επίσης απαραίτητο να δημιουργηθούν κάποιες σκηνές προσανατολισμένες στη ζωή, ώστε οι μαθητές να προσαρμοστούν σταδιακά. Διαφορετικές σκηνές ζωής μπορούν να κινητοποιήσουν τις αισθήσεις των μαθητών και να εμπλουτίσουν τη φαντασία τους ώστε οι μαθητές θα προσαρμοστούν ταχύτερα και πιο φυσικά στις αντίστοιχες περιβαλλοντικές σκηνές. Η επιρροή και η ελκυστικότητα του περιβάλλοντος στους μαθητές δεν μπορεί να αγνοηθεί. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν ένα ζωντανό περιβάλλον;

Πρώτα απ' όλα, μπορούν να συζητήσουν με τους μαθητές, να τραγουδήσουν, να εξοικειωθούν με το περιβάλλον της τάξης, μπορούν επίσης να ζωγραφίσουν και να ντύσουν την τάξη με τις ζωγραφιές των μαθητών επιπλέον να μεγαλώσουν μερικά χρυσόψαρα ή να φυτέψουν μερικά φυτά σε γλάστρες, να κολλήσουν μερικές φωτογραφίες στον τοίχο, έτσι ώστε κάθε γωνιά της τάξης να έχει νόημα. Φροντίζοντας μικρά ζώα και φυτεύοντας φυτά σε γλάστρες, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν συμπόνια και πρακτικές δεξιότητες, ενώ οι

φωτογραφίες στους τοίχους μπορούν να κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται πιο οικεία. Αυτή η ρύθμιση μπορεί να μειώσει την απόσταση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθιστώντας το περιβάλλον της τάξης πιο άνετο και χαλαρό, και οι μαθητές θα είναι πιο πρόθυμοι να εκφράσουν τις ιδέες τους σε αυτό το περιβάλλον.

Δεύτερον, οι καθηγητές μπορούν να χρησιμοποιούν τεχνικό εξοπλισμό μέσω των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) για να βοηθήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν σκηνές ζωής, όπως το λογισμικό μαθημάτων πολυμέσων, όταν οι υπάρχουσες συνθήκες δεν μπορούν να επιτρέψουν στους μαθητές να παρατηρήσουν κάποιες σκηνές ζωής, οι καθηγητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μορφή του λογισμικού μαθημάτων για να δείξουν, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι καθηλωτικοί. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να χρησιμοποιούν αυτές τις συσκευές για να εισάγουν εξωσχολικές γνώσεις στην τάξη, να διεγείρουν τη φαντασία και το μαθησιακό ενδιαφέρον των μαθητών, γεγονός που όχι μόνο διευρύνει το όραμα των μαθητών, αλλά και εμπλουτίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αυτό όχι μόνο βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και επιτυγχάνει τον σκοπό της πλήρους αξιοποίησης των σχολικών πόρων.

Μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί επίσης να βοηθήσει τους μαθητές με αναπηρίες να μάθουν τις γενικές γνώσεις της ζωής είναι το «παιχνίδι ρόλων». Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν με τους μαθητές κάποιες σκηνές ζωής, όπως να πάρουν ένα λεωφορείο, να παραγγείλουν φαγητό σε ένα εστιατόριο, να πάνε στο σούπερ μάρκετ κ.λπ. Η χρήση αυτής της μορφής παιχνιδιού ρόλων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εμβαθύνουν τις εντυπώσεις τους για αυτές τις στιγμές καθημερινότητας, να μάθουν περισσότερο τη κοινή λογική της ζωής και να προωθήσουν την προσαρμοστικότητά τους στη ζωή. Τα σχολεία μπορούν επίσης να οργανώσουν κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως να βγάλουν τους μαθητές εκτός σχολικού πλαισίου για να έρθουν σε επαφή με τη φύση και την κοινότητα ή να πάνε σε κάποια εκπαιδευτικά πάρκα. Μπορούν επίσης στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης να οργανώσουν κάποιες δραστηριότητες με τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης για να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με τα υπόλοιπα παιδιά (Wang, 2023).

1.5 Προσωπικό της ειδικής αγωγής

Οι **εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής** έχουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση και υποστήριξη μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος τους είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές δυνατότητες των μαθητών, προκειμένου να ενισχύσουν τη μάθηση, την αυτονομία στην τάξη και την κοινωνική ένταξή τους.

Βασικές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής:

- Διαμόρφωση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος
  - Καταρτίζουν και εφαρμόζουν προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή.
  - Χρησιμοποιούν ειδικές μεθόδους και προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό (Tomlinson, 2017).
- Διδασκαλία και ενίσχυση δεξιοτήτων
  - Παρέχουν εξατομικευμένη ή ομαδική διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες των μαθητών.
  - Βοηθούν στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών και κινητικών δεξιοτήτων (Tomlinson, 2017).
- Χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών
  - Εφαρμόζουν τεχνολογικά εργαλεία για την υποστήριξη της μάθησης (π.χ. υποστηρικτική επικοινωνία, ειδικό λογισμικό).
- Συνεργασία με άλλους επαγγελματίες
  - Συνεργάζονται με λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και άλλους ειδικούς για την ολιστική υποστήριξη των μαθητών.
  - Εργάζονται μαζί με το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) για την κάλυψη των καθημερινών αναγκών των μαθητών.
- Υποστήριξη κοινωνικής ένταξης
  - Ενισχύουν την αυτονομία και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.
  - Βοηθούν στη μετάβαση από το σχολείο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή.
- Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες
  - Παρέχουν καθοδήγηση στις οικογένειες για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών τους(Tomlinson, 2017).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν περιορίζεται στη διδασκαλία, αλλά επεκτείνεται στη συνολική υποστήριξη της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, με στόχο την ένταξη, και την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία.

Οι **εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων**, οι οποίοι προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών.

- Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής
  - Διδάσκουν βασικές και προχωρημένες δεξιότητες πληροφορικής.

- Προσαρμόζουν την τεχνολογία στις ανάγκες των μαθητών (π.χ. χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών).

- Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής
  - Υλοποιούν προγράμματα φυσικής αγωγής προσαρμοσμένα στις κινητικές ή αισθητηριακές ανάγκες των μαθητών.
  - Συμβάλλουν στη βελτίωση της κινητικότητας και της σωματικής ευεξίας.
- Καλλιτεχνικών Μαθημάτων (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρολόγοι)
  - Χρησιμοποιούν την τέχνη ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας.
  - Συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.
- Εκπαιδευτικοί Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
  - Διδάσκουν πρακτικά και τεχνικά μαθήματα (π.χ. γεωπονία, ηλεκτρολογία, μαγειρική, αισθητική).
  - Προετοιμάζουν τους μαθητές για την επαγγελματική ένταξη και την αυτονομία τους στην καθημερινή ζωή.

Το **Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ)** είναι ένας απαραίτητος επαγγελματικός κλάδος στην ειδική αγωγή, με στόχο την υποστήριξη μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ρόλος του είναι κυρίως υποστηρικτικός και διασφαλίζει την ασφάλεια, την αυτονομία στις καθημερινές τους ανάγκες και τη λειτουργικότητα των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον(Giangreco et al., 2012).

Κύριες αρμοδιότητες του ΕΒΠ:

- Υποστήριξη στην αυτοεξυπηρέτηση
  - Βοήθεια σε θέματα προσωπικής υγιεινής (τουαλέτα, πλύσιμο χεριών, καθαριότητα).
  - Στήριξη στη σίτιση, εφόσον απαιτείται.
  - Βοήθεια στην ένδυση και υπόδηση.
- Κινητική υποστήριξη
  - Συνοδεία και μετακίνηση μαθητών εντός του σχολικού χώρου.
  - Υποστήριξη μαθητών με κινητικά προβλήματα (αναπηρικό αμαξίδιο, χρήση βοηθητικών συσκευών).
- Επίβλεψη και ασφάλεια
  - Επιτήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου.
  - Διασφάλιση της ασφάλειας σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους του σχολείου.
- Συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη

- Βοήθεια στην ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.
- Ενθάρρυνση στην κοινωνικοποίηση και στη συνεργασία με συνομηλίκους.

- Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς επαγγελματίες
  - Υποστήριξη στο εκπαιδευτικό έργο, ακολουθώντας τις κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών.
  - Συνεργασία με ειδικούς (ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς) για την καλύτερη φροντίδα των μαθητών.

Το ΕΒΠ δεν έχει διδακτικό ρόλο, αλλά λειτουργεί ως υποστηρικτικός παράγοντας, διευκολύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή με ασφάλεια, αξιοπρέπεια και ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση.

Το **Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό (ΕΕΠ)** στα σχολεία ειδικής αγωγής αποτελείται από διάφορους επαγγελματίες που παρέχουν εξειδικευμένη υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ρόλος τους είναι θεραπευτικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στη βελτίωση της καθημερινότητάς τους στο σχολικό περιβάλλον.

- Ψυχολόγος
  - Παρέχει ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές.
  - Συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.
  - Συνεργάζεται με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη διαχείριση των αναγκών των μαθητών (Brunsting et al., 2014).
- Κοινωνικός Λειτουργός
  - Βοηθά στη διαχείριση κοινωνικών ζητημάτων που επηρεάζουν τη σχολική ζωή των μαθητών.
  - Συνεργάζεται με τις οικογένειες και τις κοινωνικές υπηρεσίες.
  - Υποστηρίζει την κοινωνική ένταξη των μαθητών (Bronfenbrenner, 2005).
- Λογοθεραπευτής
  - Αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ομιλία, την επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη.
  - Βοηθά στη βελτίωση της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας.
- Εργοθεραπευτής
  - Υποστηρίζει την ανάπτυξη λεπτών και αδρών κινητικών δεξιοτήτων.
  - Δουλεύει πάνω στην αυτονομία των μαθητών σε καθημερινές δραστηριότητες.
- Φυσικοθεραπευτής
  - Βοηθά μαθητές με κινητικά προβλήματα να βελτιώσουν την κινητικότητά τους.

- Συνεργάζεται με το προσωπικό για τη σωστή χρήση βοηθητικών ορθοπεδικών μέσων.

◆ Σχολικός Νοσηλευτής

- Παρέχει ιατρική φροντίδα σε μαθητές που έχουν ανάγκη.
- Συμβάλλει στη διαχείριση χρόνιων παθήσεων (π.χ. διαβήτης, επιληψία).

Το ΕΕΠ συνεργάζεται στενά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ), καθώς και με τους γονείς, ώστε να διασφαλιστεί η ολιστική υποστήριξη των μαθητών.

1.6 Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Το νομοθετικό πλαίσιο που περιγράφει το σύγχρονο τοπίο της ειδικής αγωγής, διαμορφώθηκε σταδιακά μέσα από τέσσερα διαδοχικά στάδια - νομοθετήματα από τη μεταπολίτευση έως και το 2008. Ο πρώτος νόμος που σε αυτό το πρώτο στάδιο προσδιόριζε το μεταπολιτευτικό πλαίσιο είναι ο 1143 του 1981, «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τίνων εκπαιδευτικών διατάξεων». Αυτό ήταν και το πρώτο νομοθετικό εγχείρημα αναφορικά με την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, και μάλιστα τότε είχε χαρακτηριστεί ως κατάκτηση για το χώρο της ειδικής αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008). Ο νόμος υιοθέτησε την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία, καθώς και την πρόθεση σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, ήδη από τον τίτλο του 1143 είναι φανερό ότι ο λόγος για τον οποίο δέχτηκε έντονη κριτική και θεωρήθηκε ότι εκφράζει «μία ιδεολογία ρατσισμού» (Σούλης, 2002), αφού διαχώριζε και τοποθετούσε σε κατηγορίες τον μαθητικό πληθυσμό σε «φυσιολογικούς» και «αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού» μαθητές. Η έντονη κριτική που ασκήθηκε στον προαναφερόμενο νόμο συνέβαλε στην αναθεώρηση του υφιστάμενου πλαισίου, η οποία οδήγησε στην ψήφιση από τη Βουλή του Νόμου 1566/30.9.1985. Αν και ο συγκεκριμένος νόμος αναφερόταν στη γενική εκπαίδευση, το πρώτο κεφάλαιο αφορούσε την ειδική αγωγή. Μέσα από αυτόν εισήχθη επιπλέον ο διεθνώς αποδεκτός όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες», ενώ απομακρύνθηκε ο όρος «άτομα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» (Σούλης, 2002).

Το Προεδρικό Διάταγμα 603/1982 αποτελεί ένα από τα βασικά νομοθετικά κείμενα που καθόρισαν το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Ρυθμίζει την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, διαμορφώνοντας το πλαίσιο για την

εκπαιδευτική πορεία μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ελληνική Δημοκρατία, 1982).

Το παραπάνω Προεδρικό Διάταγμα 603/1982 καθορίζει τις εξής κατηγορίες σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής:

Α. Ειδικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία. Παρέχουν εκπαίδευση σε μαθητές προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν μπορούν να ενταχθούν σε τυπικά σχολεία λόγω της φύσης των μαθησιακών ή αναπτυξιακών τους δυσκολιών.

Β. Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια. Απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές ανάγκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας τροποποιημένα προγράμματα σπουδών, τα οποία ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους.

Γ. Επαγγελματικά Σχολεία και ΕΕΕΕΚ (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης). Τα ειδικά επαγγελματικά σχολεία και τα ΕΕΕΕΚ παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε μαθητές με αναπηρίες, προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Ο επόμενος νόμος για την ειδική εκπαίδευση ψηφίστηκε το 2000, ο οποίος άλλαξε το 2002. Σταθμό στο νόμο αυτό αποτέλεσε η ίδρυση των «Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.), στα οποία υπήρχε μεριμνά για διεπιστημονική αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες με σκοπό τη διάγνωση και υποστήριξή τους. Ο νόμος του 2000 επέδρασε έντονα την πραγματικότητα της ειδικής εκπαίδευσης. Κομβικό σημείο ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εστιάζουν όλο και περισσότερο προς το νέο θεσμό των Κ.Δ.Α.Υ. ζητώντας την υποστήριξη που δεν είχαν μέχρι τότε και ζητώντας να αναλάβουν εκείνοι την ευθύνη της διάγνωσης και παραπομπής, καθώς και της υποστήριξης για την επίλυση των ζητημάτων που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη (Μπάρμπας, 2007). Στο Νόμο 2817/14.3.2000 επαναπροσδιορίζονταν όροι της ειδικής αγωγής, ενώ οι ανάγκες στον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες» προσδιορίζονται ως εκπαιδευτικές. Η επαναδιατύπωση υποδηλώνει τη μετατόπιση της προσοχής του συντακτικού νομοθέτη στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι στις αιτίες των ειδικών αναγκών (Σούλης, 2002).

Το 2008 θεσμοθετείται ο Νόμος 3699 για την ειδική αγωγή στον οποίο έγινε προσπάθεια να γίνουν σημαντικές βελτιώσεις. Αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, καθορίζοντας την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας σε άτομα με αναπηρίες όλων των ηλικιών. Σημαντικό σημείο του νόμου επίσης ήταν η μετονομασία των Κ.Δ.Α.Υ. σε

«Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης» (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) των μαθητών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αλλαγή προσδιόριζε την αναβάθμιση των διεπιστημονικών ομάδων, οι οποίες είναι επιφορτισμένες με τη διάγνωση και παραπομπή των μαθητών με αναπηρίες ή ανεπάρκειες σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη). (Ελληνική Δημοκρατία, 2008)

Ρυθμίσεις σχετικές με την ειδική εκπαίδευση περιλαμβάνονται και στον Νόμο 4115 του 2013. Στο άρθρο 39 του νομοθετήματος αναφέρεται ότι οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μιας ενότητας σχολικών μονάδων, η οποία είναι εστιασμένη στην αδιαβάθμητη υπηρεσιακή μονάδα της ΕΑΕ και οι σχολικές μονάδες που τη συνθέτουν συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ).

Τέλος, ο Νόμος 4823/2021 Εισάγει διατάξεις για την αναβάθμιση του σχολείου και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας και την ειδική αγωγή. Προβλέπει την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης, καθώς και την ενίσχυση των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), τα οποία αντικαθιστούν τα προηγούμενα ΚΕΔΔΥ(Ελληνική Δημοκρατία, 2021).

1.7 Στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα ανησυχητικό φαινόμενο στον σύγχρονο κόσμο της εργασίας. Ενώ ο όρος «burnout» επινοήθηκε αρχικά από τον ψυχολόγο Herbert Freudenberger τη δεκαετία του 1970 για να περιγράψει τις επιπτώσεις του ακραίου στρες στους «βοηθούντες επαγγελματίες», έχει πλέον εξελιχθεί για να περιλαμβάνει την απώλεια της ικανότητάς των εργαζομένων να ανταπεξέλθουν και γίνεται πιο αναγνωρισμένο σε όλα τα επαγγέλματα.

Σε αντίθεση με το άγχος, το οποίο είναι μια απάντηση, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια πολύ πραγματική κατάσταση. Ο ψυχολόγος Jeremy Sutton εξηγεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι η συσσώρευση στρεσογόνων παραγόντων με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα τα επίπεδα άγχους να είναι αδιαχείριστα. Η εξουθένωση είναι η φυσική εξέλιξη του χρόνιου στρες που έχει περάσει ανεξέλεγκτα και χωρίς ανακούφιση.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) αναγνωρίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως επαγγελματικό φαινόμενο, ορίζοντας το ως «σύνδρομο που εννοείται ως αποτέλεσμα του χρόνιου στρες στο χώρο εργασίας που δεν έχει αντιμετωπιστεί επιτυχώς». Η επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται γενικά από τρία συμπτώματα:

- Συναισθηματική εξάντληση

- Κυνισμός
- Μια αίσθηση προσωπικής αναποτελεσματικότητας

Ο Freudenberger και η συνεργάτης του Gail North περιέγραψαν αρχικά την ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ένα μοντέλο 12 σταδίων. Ένα πιο απλοποιημένο μοντέλο 5 σταδίων εμφανίστηκε πιο πρόσφατα που αναλύεται ακολούθως:

Στάδιο 1: Μήνας του μέλιτος

Όπως και στη φάση του μήνα του μέλιτος, μπορεί να ξεκινήσει κάποιος μια νέα δουλειά, ρόλο ή εργασία με υψηλή ενέργεια και ενθουσιασμό. Νιώθει δημιουργικός και παραγωγικός. Είναι εύκολο να είναι αισιόδοξος σε αυτό το στάδιο. Αν και είναι ιδανικό να παραμείνει σε αυτό το στάδιο, πρέπει επίσης να του να αποδείξει στον εαυτό του ότι μπορεί, μερικές φορές μπορεί να οδηγήσουν στην ανάληψη πάρα πολλών ευθυνών και στην υπερκόπωση του εαυτού του. Χωρίς θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης, μπορεί να βρεθεί στο επόμενο στάδιο.

Στάδιο 2: Έναρξη στρες

Καθώς το στάδιο του μήνα του μέλιτος ολοκληρώνεται, μπορεί να παρατηρηθεί ότι μερικές μέρες είναι πιο δύσκολες από άλλες. Η δουλειά εξακολουθεί να ανταμείβει, αλλά το άγχος αρχίζει να εισχωρεί. Μπορεί να διαπιστωθεί ότι η αισιοδοξία μειώνεται όπως και η παραγωγικότητά του. Μπορεί επίσης να παρατηρηθούν άλλα κοινά και δυσάρεστα συμπτώματα άγχους που επηρεάζουν την εργασία του ατόμου, όπως κούραση, ευερεθιστότητα, άγχος , πιο εύκολη απώλεια εστίασης, αλλαγές στην όρεξη ή στη διατροφή, κακό ύπνο ή πονοκεφάλους. Αν και κάποιο άγχος είναι καλό ως παρακινήσει και παρακινήσει στη δράση, εάν χρησιμοποιηθούν δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης για να το διαχειριστεί και αρχίζει να παραμελεί τις δικές ανάγκες τους, αυτό το στάδιο μπορεί να δώσει τη θέση του στο επόμενο.

Στάδιο 3: Χρόνιο Στρες

Σε αυτό το σημείο, το άγχος γίνεται πιο επίμονο, περισσότερο καθημερινό. Με το νευρικό σύστημα του εργαζομένου να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση, αρχίζει να ξεπερνά τα υγιή επίπεδα στρες και να αντιμετωπίζει πιο έντονα συμπτώματα από πριν. Μπορεί να παρατηρήσει μικρά πράγματα που προκαλούν συναισθήματα θυμού και μπορεί να είναι επίμονα κουρασμένο και να αρρωσταίνει πιο συχνά. Αυτό το χρόνιο στρες μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα απάθειας, αγανάκτησης, κυνισμού και αδυναμίας. Κοινωνικά, μπορεί να αποσυρθεί και να αποστασιοποιηθεί από φίλους, οικογένεια και συναδέλφους. Μπορεί να αρνηθεί το πρόβλημα σε αυτό το στάδιο, κάτι που μπορεί να επιταχύνει την εξέλιξη προς την εξάντληση.

Στάδιο 4: Εξουθένωση

Αυτό είναι όταν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης γίνονται κρίσιμα. Το νευρικό σας σύστημα λειτουργεί εκτός λειτουργίας επιβίωσης για παρατεταμένο χρονικό διάστημα και δεν λειτουργείτε πλέον όπως θα έκανε συνήθως. Είναι πιο δύσκολο να ανταπεξέλθεις στις απαιτήσεις της δουλειάς και της ζωής και είναι δύσκολο να βρει διέξοδο από τις τρέχουσες συνθήκες του ο εργαζόμενος. Τον κυριεύει η εξάντληση σωματικά, διανοητικά και συναισθηματικά. Μπορεί να είναι όλο και πιο κυνικοί και απαισιόδοξοι απέναντι στη δουλειά και τη ζωή. Αισθήματα κενού, αυτο-αμφιβολίας και επιθυμίας για απομόνωση από τους άλλους μπορεί να αυξηθούν. Τα σωματικά του συμπτώματα μπορεί επίσης να ενταθούν ή να αυξηθούν. Οι άνθρωποι στη ζωή του μπορεί να παρατηρήσουν αλλαγές στη συμπεριφορά σας. Χωρίς να κάνει τις απαραίτητες αλλαγές σε αυτό το στάδιο, μπορεί να είναι ακόμα πιο δύσκολο να ανακάμψει καθώς τα συμπτώματα επιμένουν.

Στάδιο 5: Συνήθης εξουθένωση

Εάν αφεθούν χωρίς θεραπεία, τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να ενσωματωθούν τόσο στη ζωή του εργαζομένου που να αντιμετωπίζει σημαντικά και συνεχή ψυχικά, σωματικά και συναισθηματικά προβλήματα, όπως χρόνια θλίψη ή κατάθλιψη . Μπορεί να είναι πιο δύσκολο από ποτέ να επαναφέρει τον εαυτό σας στην αρχική του κατάσταση. Η χρόνια ψυχική και σωματική κόπωση που αντιμετωπίζει μπορεί να τον ωθήσει να σταματήσει να εργάζεται για να μπορέσει να ανακάμψει. Είναι πιθανό ότι θα χρειαστεί να αναζητήσει παρέμβαση και υποστήριξη από έναν επαγγελματία υγείας.

Σε αρκετές περιπτώσεις, τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης δυστυχώς αντιμετωπίζονται μόνο όταν γίνουν σοβαρά, καθιστώντας δυσκολότερη την αποκατάσταση. Η κατανόηση των σταδίων της επαγγελματικής εξουθένωσης και η γνώση ορισμένων από τα σημάδια είναι σημαντική για να διασφαλιστεί ότι λαμβάνονται τα απαραίτητα μέτρα και γίνονται οι τις απαραίτητες αλλαγές για να υποστηριχτεί η ευημερία του εργαζομένου. Είναι επίσης σημαντικό να καταλάβουμε ότι όλοι έχουμε τα δικά μας μοναδικά όρια ανοχής και ότι τα σημεία και τα συμπτώματα μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

1.8 Αιτίες του burnout και στρες στις ΣΜΕΑ

Ενώ πολλοί τομείς της εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν ελλείψεις εκπαιδευτικών, η διατήρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ειδικότερα αποτελεί κρίσιμο πρόβλημα σε πολλά σχολεία σε όλη τη χώρα. Ζήτημα που δείχνει να εμφανίζεται και στο προσωπικό που είναι αναγκαίο για την λειτουργία αυτών των σχολικών μονάδων

Ακόμη και πριν από την αναπτυσσόμενη εθνική έλλειψη εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν ανησυχίες για υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης ή/και αποχώρησης εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση (National Association of State Directors of Special Education, 1990).

Πολλοί προβλέπουν ότι η εθνική έλλειψη εκπαιδευτικών μπορεί απλώς να επιδεινώσει αυτή την αυξανόμενη ανάγκη για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ο McKnab (1995), για παράδειγμα, εκτίμησε ότι το ετήσιο ποσοστό φθοράς για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής κυμαίνεται μεταξύ 9% και 10%, σε σύγκριση με 6% μεταξύ των εκπαιδευτικών σε άλλους τομείς. Πιο πρόσφατα, μια εθνική έρευνα σε πάνω από 1.000 ειδικούς εκπαιδευτικούς που διεξήχθη από το Συμβούλιο για τα Εξαιρετικά Παιδιά (CEC) κατέληξε στο εξής συμπέρασμα: «Οι κακές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στο υψηλό ποσοστό των ειδικών εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν τον τομέα, στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών και στην υποβαθμισμένη ποιότητα της εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες» (CEC, 1998). Είναι σαφές ότι, κρυμμένη μέσα στην αυξανόμενη εθνική έλλειψη εκπαιδευτικών σε όλους τους τομείς πιστοποίησης, η συνεχιζόμενη επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει καταστεί σημαντική ευθύνη στην παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρίες.

Σε μια άλλη μελέτη, οι Singh, και Billingsley (1996) χρησιμοποίησαν 658 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στη Βιρτζίνια σε μια προσπάθεια να εντοπίσουν τις μεταβλητές που επηρέαζαν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στην εκπαίδευση. Εκατόν πενήντα εννέα από αυτά τα υποκείμενα ήταν εκπαιδευτικοί μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς και 499 ήταν εκπαιδευτικοί σε άλλους τομείς της ειδικής αγωγής. Με αυτή τη διαφοροποίηση της διδακτικής ευθύνης, τα δεδομένα αυτά ρίχνουν φως σε αυτόν που μπορεί να είναι ο τομέας με την υψηλότερη εξουθένωση η ειδική αγωγή και η εργασία με μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς. Σε όλους τους εκπαιδευτικούς δόθηκε ένα ταχυδρομικό ερωτηματολόγιο που προσδιόριζε διάφορους παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν στη διατήρηση και τη φθορά των εκπαιδευτικών. Αυτά τα δεδομένα της έρευνας αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με μαθητές σε άλλους τομείς της ειδικής αγωγής είχαν περισσότερες πιθανότητες να παραμείνουν στον τομέα της ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς, η διαφορά αυτή αποδόθηκε στο υψηλότερο άγχος στις τάξεις ειδικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ήταν η μεγαλύτερη επιρροή στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στον τομέα και για τις

δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Το δεύτερο κοινό στοιχείο για τις δύο ομάδες ήταν η αρνητική επίδραση των προβλημάτων που σχετίζονται με το ρόλο (π.χ. διαχείριση προκλητικής συμπεριφοράς, οργάνωση συναντήσεων κ.λπ.) στην επαγγελματική ικανοποίηση. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η ικανοποίηση από την εργασία, τόσο μεγαλύτερη ήταν η πρόθεσή τους να παραμείνουν στη διδασκαλία. Η ισχυρή υποστήριξη από τον Διευθυντή δεν είχε καμία επίδραση στους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς, ενώ είχε μέτρια επίδραση στην παραμονή της άλλης ομάδας ειδικών εκπαιδευτικών. Τέλος, τα δεδομένα έδειξαν ότι στο επάγγελμα της ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία, υποστήριξη από τον διευθυντή και λιγότερο άγχος, ήταν πιο πιθανό να εκφράσουν μεγαλύτερη πρόθεση να παραμείνουν στον τομέα της διδασκαλίας. Συνοψίζοντας, διάφορες ερευνητικές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι υψηλότερη από ό,τι για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Περαιτέρω, πολυάριθμες μελέτες που χρησιμοποίησαν ποικίλους αυστηρούς σχεδιασμούς μελετών, έχουν οριοθετήσει συγκεκριμένους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Το εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού αναφέρεται στη δυσάρεστη αρνητική συναισθηματική εμπειρία των δασκάλων που μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική σωματική και πνευματική κόπωση, νευρική ένταση, απογοήτευση ή αγωνία λόγω παραγόντων, όπως οι υπερβολικές ώρες εργασίας, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η σοβαρή ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών (Roeser et. al., 2013).Ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία είναι ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Greenier et al., 2021).

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τις αλλαγές με την πάροδο του χρόνου, οι πηγές εργασιακού άγχους και του burnout μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλάζουν επίσης (Li et al., 2021).

Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αλλάξουν το προηγούμενο περιεχόμενο διδασκαλίας και τις μεθόδους εργασίας τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις των εθνικών πολιτικών, οι οποίες αναμφίβολα αυξάνουν τον φόρτο εργασίας τους. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το άγχος της σχολικής αξιολόγησης για την αξιολόγηση της ποιότητας και της απόδοσης της διδασκαλίας τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν άγχος αυτοανάπτυξης, όπως φτωχούς μισθούς και περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης. Το άγχος και η κόπωση που αντιμετωπίζουν λόγω πολλών πτυχών, σε συνδυασμό με το πρόβλημα ότι η επαγγελματική τους προσπάθεια είναι δυσανάλογη με την ανταμοιβή που λαμβάνουν, οδηγεί σε πιο σοβαρό εργασιακό άγχος

μεταξύ των δασκάλων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Zhou and Ning, 2020).

Η θεωρία της διατήρησης των πόρων υποδηλώνει ότι τα άτομα θα αισθάνονται νευρικά όταν αντιμετωπίζουν απειλές, όπως υπερβολικά υψηλές απαιτήσεις εργασίας, απώλεια πόρων και δυσανάλογη προσπάθεια και ανταμοιβή πόρων (Hobfoll, 1989). Προηγούμενες ερευνητικές μελέτες αποκάλυψαν ότι το εργασιακό άγχος είχε θετική προγνωστική επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση και συσχετίστηκε σημαντικά αρνητικά με την εργασιακή ικανοποίηση (Ouellette et al., 2018).

Η εργασία στα σχολεία ειδικής αγωγής απαιτεί υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ανθεκτικότητας, υπομονής και επαγγελματικής εξειδίκευσης. Οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό προσωπικό καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν μαθητές με πολλαπλές και πολύπλοκες ανάγκες, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Το burnout είναι μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης, η οποία μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ζωή των εργαζομένων.

Κύριες αιτίες burnout και στρες στα σχολεία ειδικής αγωγής:

1. Υπερβολικός φόρτος εργασίας

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και το υποστηρικτικό προσωπικό έχουν αυξημένες ευθύνες, καθώς πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, να εφαρμόζουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και να διαχειρίζονται απαιτητικές συμπεριφορές. Η συνεχής προετοιμασία και οι εξωδιδακτικές εργασίες (γραφειοκρατία, αξιολογήσεις, συνεργασίες με άλλους ειδικούς) οδηγούν συχνά σε σωματική και ψυχική κόπωση (Λιθοξοπούλου,2020).

2. Συναισθηματική εξάντληση λόγω της φύσης της δουλειάς

Η εργασία με μαθητές που έχουν σοβαρές αναπηρίες, επικοινωνιακές δυσκολίες ή επιθετικές συμπεριφορές απαιτεί συνεχή συναισθηματική επένδυση. Οι εργαζόμενοι συχνά βιώνουν άγχος, ματαίωση και αίσθηση ανημποριάς, ιδιαίτερα όταν οι προσπάθειές τους δεν οδηγούν άμεσα σε εμφανή βελτίωση των μαθητών. (Νιθαυριανάκη,2020)

3. Έλλειψη υποστήριξης και συνεργασίας

Πολλά σχολεία ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν έλλειψη προσωπικού και ανεπαρκή συνεργασία με άλλους επαγγελματίες (ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό συχνά επωμίζονται δυσανάλογο βάρος, χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη.

4. Διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών και κρίσεων

Οι εργαζόμενοι ειδικής αγωγής καλούνται να διαχειριστούν ακραίες συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα, αυτοτραυματισμό, έντονες συναισθηματικές εκρήξεις ή άρνηση συνεργασίας από τους μαθητές. Η συνεχής προσπάθεια να ελέγξουν αυτές τις καταστάσεις, χωρίς να έχουν πάντα τα κατάλληλα εργαλεία ή υποστήριξη, μπορεί να προκαλέσει άγχος, φόβο και σωματική κόπωση.

5. Διοικητικές πιέσεις και γραφειοκρατία

Η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή συνοδεύεται από πολύπλοκες διαδικασίες αξιολόγησης και συνεχή γραφειοκρατία. Οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να συμπληρώνουν πολυσέλιδα εξατομικευμένα σχέδια υποστήριξης, αξιολογήσεις και εκθέσεις, γεγονός που αφαιρεί χρόνο από τη διδασκαλία και αυξάνει το άγχος.

6. Δύσκολες σχέσεις με γονείς και οικογένειες

Η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών μπορεί να είναι πρόκληση, καθώς κάποιοι γονείς έχουν υπερβολικές απαιτήσεις ή αρνούνται να αποδεχτούν τις ειδικές ανάγκες του παιδιού τους. Αυτό δημιουργεί πιέσεις, συγκρούσεις και συναισθηματική επιβάρυνση στους εκπαιδευτικούς.

7. Χαμηλές αποδοχές και εργασιακή ανασφάλεια

Πολλοί εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή, ιδιαίτερα οι αναπληρωτές, βιώνουν οικονομική αβεβαιότητα και έλλειψη σταθερότητας. Οι χαμηλές αποδοχές και οι προσωρινές συμβάσεις συμβάλλουν στην εργασιακή εξουθένωση, καθώς δημιουργούν στρες και ανασφάλεια για το μέλλον.

8. Έλλειψη ισορροπίας επαγγελματικής και προσωπικής ζωής

Οι αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις και η συναισθηματική ένταση της δουλειάς οδηγούν πολλούς εργαζόμενους σε έλλειψη χρόνου για ξεκούραση και προσωπική ζωή. Πολλοί εργαζόμενοι δουλεύουν εκτός ωραρίου, αφιερώνοντας χρόνο σε προετοιμασία μαθημάτων, αξιολογήσεις και επικοινωνία με γονείς, γεγονός που επιτείνει την επαγγελματική εξουθένωση (Νιθαυριανάκη,2020).

1.9 Το στρες στην εκπαίδευση

Μια σειρά από μελέτες έχουν τεκμηριώσει υψηλότερα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εργαζόμενοι στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής σε σχέση με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις.

Στην έρευνα των Κάμτσιου και Λώλη (2016) συμμετείχαν 1447 εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση όλης της επικράτειας και διερευνήθηκαν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση και τη συνακόλουθη διόγκωση του εργασιακού

άγχους. Με τα συμπεράσματα της να αποτυπώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν πιο στρεσογόνες καταστάσεις σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφού συνολικά θεωρούν ότι ο ρόλος τους έχει απαξιωθεί λόγω των υφιστάμενων δομών και χαρακτηριστικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ως κύριο χαρακτηριστικό έχει τη στόχευση του μαθητικού πληθυσμού στις πανελλήνιες εξετάσεις. Το γεγονός αυτό διογκώνεται λόγω της ανάπτυξης της παραπαιδείας, με αποτέλεσμα η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών να αντιμετωπίζουν υποτιμητικά τους καθηγητές τους στο δημόσιο σχολείο.

Η μελέτη των Ζουγανέλη κ.α. (2017) θέτει στο επίκεντρο το τομέα της εκπαίδευσης. Μέσα από την έρευνας της μελετά το επίπεδο στρες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Βοιωτίας. Εξετάζοντας, τον αντίκτυπο παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία τους σε επίπεδο νομού. Συμπερασματικά καταλήγει ότι οι εργασιακές συνθήκες και η διαχείριση του χρόνου αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Η ηλικία και η προϋπηρεσία είναι ακόμα κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται το εργασιακό άγχος.

Η Τσουκαλά (2018) προσπάθησε να διερευνήσει το ζήτημα του άγχους και της επαγγελματικής κόπωσης των εκπαιδευτικών, εντοπίζοντας τους λόγους εργασιακής πίεσης. Με εστίαση στην ανάδειξη των συσχετίσεων ανάμεσα στους παράγοντες άγχους καθώς και τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται ως προς τις επιμέρους βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Καταλήγοντας, ότι ένα βασικό ζητούμενο που προκαλεί μεγαλύτερες δυσκολίες είναι οι χαμηλές απολαβές, γεγονός που αυξήθηκε με τη δημοσιονομική κρίση. Η βασική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων εντοπίζονται στα εξής ζητήματα: α) αντιμετώπιση γονέων, β) ρόλος των διευθυντή, γ) αντιμετώπιση φαινομένων βίας, δ) άσχημο σχολικό περιβάλλον, ε) παρενόχληση εκπαιδευτικών, χρήση σχολικών βιβλίων.

Τέλος, οι Κεραυνός κ.α. το 2023, μελετώντας τα αίτια του εργασιακού άγχους στον κλάδο της εκπαίδευσης, επισημαίνουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι από τα πιο απαιτητικά, με αυξημένες υποχρεώσεις που μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγές άγχους. Καταλήγοντας ότι όλα τα παραπάνω δημιουργούν συνθήκες αυξημένου εργασιακού άγχους, κάτι που διακρίνεται και από την αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος.

Η εργασία στον τομέα της εκπαίδευσης θεωρείται από τα πιο απαιτητικά επαγγέλματα, καθώς συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα άγχους. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην επίδραση του εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς .

1.10 Επιπτώσεις burnout και στρες στις ΣΜΕΑ.

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) και το στρες στους εκπαιδευτικούς των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής αποτελούν σοβαρά ζητήματα που επηρεάζουν τόσο τους ίδιους όσο και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι επιπτώσεις μπορεί να είναι ψυχολογικές, σωματικές και επαγγελματικές, επηρεάζοντας την απόδοση των εκπαιδευτικών και την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές.

Είναι ένα σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση (Maslach & Jackson, 1981). Οι εργαζόμενοι στην Ειδική Αγωγή είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς σε αυτό το φαινόμενο λόγω της φύσης της εργασίας τους, η οποία περιλαμβάνει αυξημένες συναισθηματικές απαιτήσεις και συχνά περιορισμένους πόρους υποστήριξης.

1. Συναισθηματική Εξάντληση

Η συνεχής αλληλεπίδραση με μαθητές που έχουν αυξημένες ανάγκες οδηγεί τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό σε συναισθηματική κόπωση, η οποία εκδηλώνεται ως:

- Χρόνια κούραση και μειωμένη ανθεκτικότητα (Skaalvik & Skaalvik, 2017)
- Αίσθημα ανικανότητας ή αποτυχίας στην παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Brunsting et al., 2014)
- Αυξημένο άγχος και ευερεθιστότητα, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά στην τάξη και τη συνεργασία με τους συναδέλφους (Hakanen et al., 2006)

2. Αποπροσωποποίηση

Όταν το burnout επιδεινώνεται, οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν έναν αμυντικό μηχανισμό αποστασιοποίησης, που εκδηλώνεται ως:

- Αδιαφορία απέναντι στους μαθητές και μειωμένη συναισθηματική σύνδεση (Jennett et al., 2003)
- Αίσθηση απομόνωσης και αποξένωσης, λόγω της έλλειψης υποστήριξης και κατανόησης από το σχολικό περιβάλλον (Kyriacou, 2001)

3. Μειωμένη Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση

Το burnout οδηγεί σε αρνητική αυτοαντίληψη και αίσθηση ανεπάρκειας, η οποία εκδηλώνεται ως:

- Αμφιβολία για την αποτελεσματικότητα του ρόλου τους και έλλειψη κινήτρου.

- Μειωμένη δημιουργικότητα και ενθουσιασμός για τη διδασκαλία (Bakker & Demerouti, 2017)
- Αυξημένες σκέψεις εγκατάλειψης του επαγγέλματος, κάτι που συχνά καταλήγει σε πρόωρη επαγγελματική αποχώρηση (Brunsting et al., 2014)

4. Συνοδά Ψυχολογικά Προβλήματα.

Η μακροχρόνια έκθεση στο burnout μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρότερες ψυχικές διαταραχές, όπως:

- Άγχος και κρίσεις πανικού
- Κατάθλιψη και αίσθημα απελπισίας (Maslach & Leiter, 2016)
- Προβλήματα ύπνου και χρόνια κόπωση, που επηρεάζουν αρνητικά την καθημερινή λειτουργικότητα (Antoniou et al., 2006)

Δεν επηρεάζει μόνο την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών, αλλά έχει και σοβαρές σωματικές συνέπειες. Η παρατεταμένη έκθεση σε υψηλά επίπεδα στρες μπορεί να οδηγήσει σε χρόνια κόπωση η οποία δεν υποχωρεί ακόμα και μετά από ξεκούραση, εξασθένηση του ανοσοποιητικού συστήματος με συχνές ιώσεις και λοιμώξεις, διαταραχές ύπνου καθώς και καρδιαγγειακά ή γαστρεντερικά προβλήματα (Maslach & Leiter, 2016).

Τέλος, έχει σημαντικές επαγγελματικές συνέπειες επηρεάζοντας την απόδοσή τους, τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα και τις σχέσεις τους με μαθητές και συναδέλφους. Οι επιπτώσεις αυτές δεν περιορίζονται μόνο στο ατομικό επίπεδο μέσω της μειωμένης απόδοσης της ενέργειας ή του ενθουσιασμού, αλλά επηρεάζουν και τη συνολική λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, αυξάνοντας την πιθανότητα απουσιών λόγω ασθένειας και την πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμα (Antoniou et al., 2006).

1.11 Διάγνωση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η διαφοροποίηση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης από άλλες ψυχολογικές διαταραχές, ιδίως από την κατάθλιψη και τις διαταραχές προσαρμογής, είναι δύσκολη (Kaschkaetal. 2011).

Δεν υπάρχει κατάλληλη ταξινόμηση στο DSM-IV. Αντ' αυτού, η επαγγελματική εξουθένωση παρατίθεται στο 68.20 «Επαγγελματικά προβλήματα». Σύμφωνα με το ICD-10, η επαγγελματική εξουθένωση εμπίπτει στην κατηγορία «Z73 - Προβλήματα που σχετίζονται με δυσκολίες διαχείρισης της ζωής» και ειδικά στην κατηγορία «Z73.0- Burnout: Κατάσταση ζωτικής εξάντλησης». Μια ομάδα εργασίας της φινλανδικής μελέτης Health 2000 συνιστά την ένταξη της επαγγελματικής εξουθένωσης στην ανώτερη κατηγορία, «Διαταραχές του φάσματος της κατάθλιψης» (Aholaetal. 2005).

Οι Nil κ.ά. (2010) αναφέρουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση απεικονίζει περισσότερο μια έννοια της εργασιακής ψυχολογίας και όχι μια ψυχιατρική διάγνωση, και επομένως μπορεί συχνά να αποτελεί αιτία κατάθλιψης (Nil κ.ά. 2010).

Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι είναι το Maslach Burnout Inventory (MBI- Maslach, et al. 1986) και οι κλίμακες επαγγελματικής εξουθένωσης (BOSS- Hagemann& Geuenich 2009).

Επιπλέον, άλλες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι: το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης Shirom Melamed (SMB- Melamedetal. 1992), το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης Oldenburg (OLBI- Demeroutiet Bakker, 2007), το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης Κοπεγχάγης (CBI- Kristensen, Borritzetal. 2005) και το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης σχολείου (SBI- Salmela-Aroetal. 2009).

Όλες αυτές οι μέθοδοι λειτουργούν με τη χρήση στοιχείων αυτοαξιολόγησης και περιλαμβάνουν ερωτήσεις σε σχέση με τους τρεις τομείς, «συναισθηματική εξάντληση», «αποπροσωποποίηση» και «προσωπική ολοκλήρωση». Η έγκαιρη διάγνωση του κινδύνου επαγγελματικής εξουθένωσης κατά τη διάρκεια των προληπτικών ιατρικών εξετάσεων εργασίας είναι εξαιρετικά σημαντική λόγω του υψηλού οικονομικού κόστους που σχετίζεται με μεταγενέστερες διαγνώσεις, οι Schneider και Dreer (2014) εκτιμούν ότι το κόστος αυτό κυμαίνεται μεταξύ 94.000 και 131.000 ευρώ ανά περίπτωση, ιδίως όταν μπορούν να παρασχεθούν κατάλληλα μέτρα εργασιακής ψυχολογίας και θεραπείας για περιπτώσεις με σχετικά θετικά ευρήματα.

Το μοντέλο 12 φάσεων των Freudenberger και North είναι κατάλληλο για τη διάγνωση. Πρώτον, λόγω της τεράστιας αναγνωρισιμότητας και δημοτικότητάς του και δεύτερον, λόγω της σαφήνειας του, όχι μόνο για να καταδείξουν τη δική τους κατάσταση στους θιγόμενους, αλλά και για να ευαισθητοποιήσουν τα ανώτερα διοικητικά στελέχη στο πρόβλημα και να τους επιτρέψουν να σχεδιάσουν συγκεκριμένα μέτρα εργασιακής ψυχολογίας (Gabriel 2010).

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η περιγραφή των φάσεων δείχνει μόνο το θεωρητικό μοντέλο της πορείας της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι φάσεις αυτές δεν είναι απαραίτητο να συμβαίνουν με την ίδια σειρά. Το μοντέλο περιγράφει τα συνήθη βήματα που καταλήγουν στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και έτσι ενθαρρύνει τον αυτο-αναστοχασμό των επαγγελματιών πελατών. Ειδικότερα, το ερώτημα - εάν η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί προάγγελο της κατάθλιψης και επομένως το τελευταίο βήμα της διαδικασίας, συζητείται ευρέως (Ahola etal. 2005).

Περιγραφή των φάσεων:

- **Φάση 1:** Ο εξαναγκασμός, να αποδείξει κανείς τον εαυτό του. Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από υπερβολική φιλοδοξία και τελειομανία. Ο εργαζόμενος θέλει να διαπρέψει στην εργασία του με έναν σχεδόν εμμονικό φόβο ότι δεν θα δώσει περισσότερο από το 100% στη δουλειά του.
- **Φάση 2:** Δουλεύοντας πιο σκληρά, Τα συναισθήματα από την πρώτη φάση γίνονται υπερβολικά σε αυτή τη φάση. Ο εργαζόμενος αισθάνεται υποχρεωμένος να κάνει τα πάντα μόνος του και να τα ολοκληρώσει επειγόντως. Ως εκ τούτου, προσπαθεί να ολοκληρώσει τις εργασίες βιαστικά. Δυσκολεύεται επίσης να αναθέσει καθήκοντα.
- **Φάση 3:** Παραμέληση των αναγκών τους. Οι επηρεαζόμενοι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται αυτή τη δύσκολη κατάσταση στην εργασία ως φυσιολογική και μάλιστα την περιγράφουν ως άνετη. Οι κοινωνικές ανάγκες θεωρούνται δευτερεύουσες. Στην πραγματικότητα, οι συνάδελφοι που επιδιώκουν τις κοινωνικές τους ανάγκες αντιμετωπίζονται στην πραγματικότητα υποτιμητικά. Ο τρόπος ζωής γίνεται όλο και πιο ανθυγιεινός και αρχίζουν να εμφανίζονται τα πρώτα μικρά λάθη.
- **Φάση 4:** Μετατόπιση των συγκρούσεων. Όλο και περισσότερες συγκρούσεις με τους συναδέλφους ή τη σύζυγο, θέματα όπως η έλλειψη ύπνου και τα πρώτα σωματικά παράπονα περνούν απαρατήρητα. Θέματα όπως το να ξεχνάτε ραντεβού, να συσσωρεύετε ραντεβού, να μην εμφανίζεστε στην ώρα σας κ.λπ. γίνονται πιο συχνά.
- **Φάση 5:** Υπάρχει αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Γίνονται αναίσθητοι και συναισθηματικά αμβλύς, αλλά και σκληροί και υπολογιστικοί. Η έννοια του χρόνου διαταράσσεται και βλέπουν μόνο το παρόν. Οι άνθρωποι που ήταν σημαντικοί στη ζωή τους νωρίτερα γίνονται τώρα δευτερεύοντες. Ο προσωπικός ορίζοντας στενεύει.
- **Φάση 6:** Άρνηση των αναδυόμενων προβλημάτων. Τα επηρεαζόμενα άτομα αρχίζουν να γίνονται όλο και πιο κυνικά και πικρόχολα και σταδιακά αρχίζουν να αποκόπτονται από τον έξω κόσμο. Στη συμπεριφορά τους κυριαρχεί η ανυπομονησία, η μισαλλοδοξία και η λανθάνουσα ή/και φανερή επιθετικότητα. Τα ελλείμματα απόδοσης καθώς και τα σωματικά παράπονα γίνονται εμφανή.
- **Φάση 7:** Απόσυρση. Ο σύζυγος, η οικογένεια και οι φίλοι θεωρούνται πλέον βάρος ή και εχθρικοί. Η κριτική δεν είναι πλέον ανεκτή. Τα επηρεαζόμενα άτομα περιγράφουν ένα αίσθημα απώλειας προσανατολισμού και αδυναμίας. Προκειμένου να νιώσουν καλά, στρέφονται σε άλλα μέσα ικανοποίησης (αναπληρωματικές απολαύσεις). Προσπαθούν να εργάζονται περισσότερο όπως απαιτούν οι κανόνες.

- **Φάση 8**: Εμφανείς αλλαγές στη συμπεριφορά. Τίποτα δεν φαίνεται να τους ενδιαφέρει πλέον. Ο Martin Seligmans (1975) τους περιέγραψε ως απαθείς. Αρχίζουν τώρα να παρουσιάζουν σημάδια παράνοιας. Οποιαδήποτε πρόσθετη απαίτηση στην εργασία θεωρείται βάρος και προσπαθούν να την αποφύγουν.
- **Φάση 9:** Αποπροσωποποίηση. Τα άτομα σε αυτή τη φάση περιγράφουν μια απώλεια επαφής με τον εαυτό τους, βλέπουν τους εαυτούς τους ως μηχανές που πρέπει να λειτουργούν. Βλέπουν τη ζωή τους ως ανούσια και αναπόφευκτη. Αρχίζουν να παραμελούν την υγεία τους.
- **Φάση 10:** Εσωτερικό κενό. Στη φάση αυτή το άτομο αισθάνεται εντελώς απογοητευμένο, κενό, άχρηστο, εξαντλημένο, αγχωμένο ή πανικόβλητο. Μπορεί να εμφανιστούν φοβίες και κρίσεις πανικού.
- **Φάση 11**: Κατάθλιψη. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από βαθιά απόγνωση, μίσος για τον εαυτό του, εξάντληση, την επιθυμία να μην χρειαστεί να ξυπνήσει ξανά και σκέψεις αυτοκτονίας.
- **Φάση 12:** Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε αυτή τη φάση επέρχεται σωματική (ασθένεια), ψυχική και συναισθηματική κατάρρευση, η κατάσταση είναι απόλυτη έκτακτη.

1.12 Ο μεσολαβητικός ρόλος της σύγκρουσης εργασίας-οικογένειας

Η σύγκρουση εργασίας-οικογένειας αναφέρεται στη σύγκρουση ρόλων εσωτερικών πόρων, συναισθημάτων και συμπεριφορών λόγω της πίεσης του ρόλου στην εργασία και στην οικογένεια, η οποία είναι πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη. Μπορεί να χωριστεί σε δύο τύπους: παρεμβολή εργασίας στην οικογένεια που προκαλείται από εργασιακές απαιτήσεις και οικογενειακή παρέμβαση στην εργασία που προκαλείται από οικογενειακές απαιτήσεις (Wu et al., 2009).

Σύμφωνα με τη θεωρία του spillover (Bakker & Demerouti, 2017), το 2018, το όριο μεταξύ του εργασιακού και του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι διαπερατό. Η αντιληπτή απειλή ενός ατόμου για απώλεια πόρων που προκαλείται από εργασιακή πίεση μπορεί εύκολα να μεταφερθεί στο μη εργασιακό πλαίσιο. Επομένως, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι σε μονάδες ειδικής αγωγής στην εργασία είναι πιθανό να ξεχειλίσουν στο οικογενειακό πλαίσιο (Richter et al., 2015). Προηγούμενες μελέτες σε άλλες ομάδες έχουν επίσης αποκαλύψει ότι υπάρχει μια σταθερή σύνδεση μεταξύ του εργασιακού άγχους και της σύγκρουσης εργασίας-οικογένειας (Ismail and Gali, 2017). Η πίεση στα άτομα από την

εργασία θα εξαπλωθεί στους συζύγους και τα παιδιά τους και θα εντείνει τη σύγκρουση μεταξύ εργασίας και οικογένειας (Nomaguchi and Fettro, 2019). Επιπλέον, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η σύγκρουση μεταξύ εργασίας και οικογένειας δυσκολεύει τα άτομα να αντιμετωπίσουν τους διπλούς ρόλους της εργασίας και της οικογένειας, με αποτέλεσμα τελικά την επαγγελματική εξουθένωση (Ji and Yue, 2020).

Σύμφωνα με τη θεωρία της διατήρησης των πόρων, οι επαρκείς πόροι είναι ο βασικός παράγοντας για την κάλυψη των συνεχών εργασιακών αναγκών και την πρόληψη της εξουθένωσης (Hobfoll and Freedy, 2018).

Για τους εργαζόμενους στην εκπαίδευση, η οικογένεια και η εργασία μπορούν να θεωρηθούν ως οι σημαντικοί ατομικοί πόροι, αλλά εάν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ εργασίας και οικογένειας, αυτές μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως σημαντική πηγή πίεσης που επηρεάζει αρνητικά την ισορροπία μεταξύ εργασίας και οικογένειας (Lambert et al. , 2002). Αυτή η πίεση καταναλώνει ατομικούς ψυχολογικούς πόρους και προάγει την επαγγελματική εξουθένωση (Simães et al., 2021).

1.13 Καθοδήγηση και Ειδική Αγωγή

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μπορεί να ενισχύσει την παραμονή και αυτή η υποστήριξη για τους νέους εκπαιδευτικούς γίνεται συνήθως με τη μορφή προγραμμάτων καθοδήγησης (Whitaker, 2001). Αυτή η έμφαση στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που μερικές φορές αναφέρεται ως καθοδήγηση από παλαιότερους, παραλληλίζεται με μια παρόμοια κίνηση στη γενική εκπαίδευση. Ο Whitaker (2000), ως ένα παράδειγμα, διεξήγαγε μια μελέτη με 156 τυχαία επιλεγμένους πρωτοετείς εκπαιδευτικούς στη Νότια Καρολίνα. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις μορφές υποστήριξης, τη συνολική αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης, τα χαρακτηριστικά ενός κατάλληλου μέντορα και πώς η καθοδήγηση επηρέασε τα σχέδιά τους να παραμείνουν στην ειδική εκπαίδευση μακροπρόθεσμα. Διερευνήθηκαν οκτώ τομείς της καθοδήγησης: συναισθηματική υποστήριξη, παροχή πληροφοριών του συστήματος σχετικά με τη σχολική περιφέρεια, παροχή πληροφοριών του συστήματος σχετικά με την ειδική αγωγή, αλληλεπιδράσεις με άλλους, παροχή επαρκών πόρων/υλικών, βοήθεια σε προβλήματα στο πρόγραμμα σπουδών/διδασκαλίας, βοήθεια στην πειθαρχία και βοήθεια στη διαχείριση.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την υποστήριξη που έλαβαν σε καθέναν από τους παραπάνω τομείς σε κλίμακα 0-5, με το 0 να σημαίνει ότι η καθοδήγηση στον συγκεκριμένο τομέα ήταν «αναποτελεσματική» και το 5 να σημαίνει ότι η καθοδήγηση ήταν «αρκετά

αποτελεσματική». Ο μέσος όρος για όλους τους εκπαιδευτικούς ήταν 2,61 για την αντιλαμβανόμενη συνολική αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης. Για τους πρωτοετείς εκπαιδευτικούς που είχαν επαφή με τους μέντορές τους τουλάχιστον εβδομαδιαίως, το 60% αξιολόγησε την αντιλαμβανόμενη συνολική αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης με 4 ή περισσότερο, σε σύγκριση με μόνο το 10% των εκπαιδευτικών που είχαν επαφή με τον μέντορά τους λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα. Τα στοιχεία αυτά τεκμηριώνουν ότι οι μέντορες θεωρούνταν ότι παρείχαν συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση στους πρωτοετείς εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα σχετικά με τη διατήρηση μετά το πρώτο έτος έδειξαν ότι μόνο το 8% των εκπαιδευτικών με μέντορα σχεδίαζαν να αποχωρήσουν μετά το πρώτο έτος, ενώ το 92% σχεδίαζαν να παραμείνουν στην τάξη. Συνολικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην παρούσα μελέτη πίστευε ότι η καθοδήγηση είχε θετική επίδραση στη διατήρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας της καθοδήγησης για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς τόσο της ικανοποίησης από την εργασία όσο και της παραμονής στην ειδική αγωγή (Zhao, etal., 2022).

1.13.1 Στρατηγικές υποστήριξης των εργαζομένων στις ΣΜΕΑ.

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που επηρεάζει σημαντικά τους εργαζόμενους στην ειδική αγωγή και στην Ελλάδα, όπως περιγράφηκε και σε προηγούμενες ενότητες. Διακρίνεται, από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, επηρεάζοντας τόσο την επαγγελματική απόδοση όσο και την προσωπική ευεξία των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση των παραγόντων που συντελούν στην εξουθένωση και η εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης είναι κρίσιμη για τη βελτίωση της ποιότητας της ειδικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς.

Ερευνητικές προσπάθειες στην Ελλάδα έχουν εντοπίσει διάφορους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του burnout στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η μελέτη του Παπαδοπούλου (2017) ανέδειξε ότι η έλλειψη πόρων, η αυξημένη γραφειοκρατία και η απουσία υποστήριξης από τη διοίκηση αποτελούν σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες. Ακόμα, η έρευνα των Platsidou και Agaliotis (2008) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές με σοβαρές αναπηρίες αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Έτσι ολοκληρώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας παραθέτουμε στρατηγικές διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης:

1. **Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση:**

   Η διαρκής επιμόρφωση σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές ειδικής αγωγής είναι δυνατόν να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση των εργαζομένων και να περιορίσει τα επίπεδα εξουθένωσης. Η συμμετοχή σε σεμινάρια και εργαστήρια που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά.

2. **Ψυχολογική υποστήριξη και ανάπτυξη ανθεκτικότητας:**

   Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης από ειδικούς ψυχολόγους είναι εφικτό να συμβάλει στους εργαζομένους να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους και να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Η ενίσχυση της ανθεκτικότητας μπορεί να αποτελέσει ένα εφόδιο σε σχέση με την προστασία έναντι της επαγγελματικής εξουθένωσης.

3. **Βελτίωση των εργασιακών συνθηκών:**

   Ο περιορισμός του φόρτου εργασίας, η εξασφάλιση επαρκών πόρων και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στους εργαζομένους για την προώθηση μιας κουλτούρας ανοιχτής επικοινωνίας είναι επίσης σημαντική.

4. **Διοικητική υποστήριξη:**

   Η ενεργή υποστήριξη από τη διοίκηση, μέσω της αναγνώρισης του έργου του προσωπικού και της παροχής δυνατοτήτων για επαγγελματική ανέλιξης και ανάπτυξης, είναι δυνατόν αν περιορίσει τα επίπεδα εξουθένωσης. Η δημιουργία μηχανισμών ανατροφοδότησης και η ενθάρρυνση της συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων συμβάλουν την αίσθηση του ελέγχου και της ικανοποίησης από την εργασία.

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εργαζομένους ειδικής αγωγής στην Ελλάδα αποτελεί ένα σημαντικό και περιπολικό πρόβλημα που έχει ανάγκη από πολυδιάστατη προσέγγιση και αντιμετώπιση. Η εφαρμογή στρατηγικών που επικεντρώνονται στην επαγγελματική ανάπτυξη, την ψυχολογική υποστήριξη, τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και την ενίσχυση της διοικητικής υποστήριξης μπορεί βοηθήσει στη μείωση του burnout και στη βελτίωση της ποιότητας της ειδικής αγωγής.

Κεφάλαιο 2Ο: Μεθοδολογία έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιδιώξουμε να περιγράψουμε μεθοδολογικά την παρούσα ερευνητική προσπάθεια μέσα από τα στάδια και τα χαρακτηριστικά που την διαπερνούν. Αναλυτικότερα περιγράφεται και προσδιορίζεται ο σκοπός για το οποίο υλοποιείται αυτή η έρευνα. Στην συνεχεία διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καλείται να απαντήσει. Ακολουθεί η περιγραφή της μεθοδολογικής εμπειρικής έρευνας και γίνεται η περιγραφή του δείγματος. Στη συνέχεια προσδιορίζεται και αναλύεται το μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας και το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται μέσα από την παράθεση των δυσκολιών και πως αυτές ξεπεράστηκαν ώστε να πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας και κλείνει με την παράθεση των ηθικών ζητημάτων που διέπουν την παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

2.1 Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι ο προσδιορισμός του burntout και του στρες των εργαζομένων στα σχολεία ειδικής αγωγής της Κρήτης. Αναλυτικότερα προσπαθούμε να προσδιορίσουμε τους παράγοντες και τις αιτίες που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση και στρες των εργαζόμενων σε αυτές τις μονάδες. Ακόμα στόχος είναι να γίνει κατανοητό γιατί το φαινόμενο αυτό είναι εντονότερο σε αυτά τα σχολεία. Έτσι μπορούμε να έχουμε απαντήσεις σχετικά με τον τρόπο περιορισμού του, με στόχο την μεγαλύτερη εστίαση και αποδοτικότητα των εργαζομένων στο έργο τους, σε αυτά σχολεία. Μέσα από την ανάλυσή μας προσπαθούμε επίσης να προσδιορίσουμε πιθανές πολιτικές και δράσεις που θα περιορίσουν το φαινόμενο στα άτομα που εργάζονται στα σχολεία ειδικής αγωγής, ώστε να έχουν καλύτερη απόδοση και η λειτουργία αυτών των σχολικών μονάδων να είναι όσο το δυνατό καλύτερη.

2.2 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων ή υποθέσεων

Τα ερευνητικά ερώτημα που καλέστηκε να απαντήσει η παρούσα ερευνητική προσπάθεια είναι:

1. Ποιοι είναι οι κύριοι παράγοντες που συμβάλλουν στη συναισθηματική εξάντληση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, και πώς διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και το φύλο;
2. Πώς επηρεάζει η σχέση εργασίας (μόνιμοι έναντι μη μόνιμων εκπαιδευτικών) την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση στις μονάδες ειδικής αγωγής;

3. Ποιες ειδικές παρεμβάσεις ή πολιτικές θα μπορούσαν να μειώσουν τη συναισθηματική εξάντληση και να αυξήσουν την προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, λαμβάνοντας υπόψη τις γεωγραφικές και τοπικές ιδιαιτερότητες;

2.3 Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι ο προσδιορισμός των αιτίων του burn out και του στρες σε εργαζομένους σε σχολεία ειδικής αγωγής. Το ερευνητικό μέρος υλοποιήθηκε με την χρήση της ποσοτικής μεθόδου και την ανάλυση των δεδομένων, με σκοπό την αναλυτική περιγραφή και την εις βάθος κατανόηση του θέματος που ερευνάτε στην παρούσα εργασία, εστιάζοντας στα συναισθήματα, τις αιτίες και τα αποτελέσματα του burn out και του στρες και τις συσχετίσεις με τις δημογραφικές μεταβλητές όπως φύλο, ειδικότητα, χρόνια προϋπηρεσίας, την σχέση εργασίας κ.α.

Με τη χρήση του ερωτηματολογίου, η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει στην ερευνήτρια να αντιληφθεί, να ερμηνεύσει και να αναλύσει σε βάθος τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και την κατανόηση τους, ώστε να προσφέρει απαντήσεις σχετικά με το burn out και το στρες των εργαζόμενων, σε αυτά τα σχολεία (Ιωσηφίδης, 2008).

2.4 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας είναι 147 εργαζόμενοι σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής της Κρήτης, ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής τους. Το μοναδικό κριτήριο συμμετοχής στην έρευνας μας είναι να εργάζονται σε σχολεία ειδικής αγωγής και να είναι εντός αυτής της γεωγραφικής περιφέρειας της Κρήτης.

Η συλλογή του δείγματος έγινε με την χρήση ερωτηματολογίου το οποίο αναρτήθηκε στο Google form. Αναρτήθηκε επίσης ο σύνδεσμος του σε διαδικτυακές ομάδες που έχουν σχέση με τα σχολεία ειδικής αγωγής στην Κρήτη, με στόχο όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντιπροσώπευση του πληθυσμού.

2.5 Εργαλείο συλλογής στοιχείων

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, μετά από μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (MBI), που αναπτύχθηκε από τους Maslach & Jackson (1986). Το

ερωτηματολόγιο αυτό έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα από τον Κόκκινο (2006).

Αποτελεί ένα από τα πλέον ευρέως αναγνωρισμένα και χρησιμοποιούμενα εργαλεία για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, γεγονός που οδήγησε στην υιοθέτησή του στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, θεωρείται αξιόπιστο, καθώς παρουσιάζει σταθερά αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στο ίδιο δείγμα. Παράλληλα, διαθέτει υψηλή εγκυρότητα, καθώς οι πληροφορίες που εξάγει σχετίζονται άμεσα με τους ερευνητικούς στόχους και έχουν επιβεβαιωθεί ερευνητικά μέσα από εκτεταμένη χρήση σε πληθυσμούς για τους οποίους έχει σχεδιαστεί.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν δημογραφικά στοιχεία.

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 22 ερωτήσεις κλειστού τύπου, σχεδιασμένες για τη μέτρηση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τη δομή του MBI (Maslach & Jackson, 1986), οι ερωτήσεις αυτές κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες.

- **Η υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης** αποτελείται από 9 ερωτήσεις (1,2,3,6,8,13,14,15,19), η οποία μετρά τη συχνότητα συναισθηματικής υπερέντασης και σωματικής εξάντλησης λόγω της εργασίας. Η βαθμολογία μπορεί να κυμανθεί από 0 έως 54.
- **Η υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης** αποτελείται από 5 ερωτήσεις (5,10,11,21,22), η οποία εξετάζει την κυνική και αδιάφορη στάση και απρόσωπη αντιμετώπιση των μαθητών. Η βαθμολογία μπορεί να κυμανθεί από 0 έως 30.
- **Η υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης** αποτελείται από 8 ερωτήσεις (4,7,9,12,16,17,18,20), η οποία αφορά το αίσθημα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία πάντα. Η βαθμολογία μπορεί να κυμανθεί από 0 έως 48.

Πίνακας 1 :Κατηγοριοποίηση επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach,1982)

Υποκλίμακα	Χαμηλή	Μέτρια	Υψηλή
Συναισθηματική εξάντληση	≤ 16	17-26	≥ 27
Αποπροσωποποίηση	≤ 8	9-13	≥ 14
Προσωπική Επίτευξη	≥37	31-36	≤ 30

Δόθηκαν οδηγίες στους ερωτώμενους για τον τρόπο συμπλήρωση του. Ακόμα σε αυτό το πρώτο ερωτηματολόγιο υπήρχε χώρος για να σημειωθούν ερωτήσεις, πιθανές δυσκολίες στην συμπλήρωση του και οτιδήποτε άλλο έκανε το ερωτηματολόγιο δύσκολο στην

συμπλήρωσή του. Στην συνέχεια και μετά από διορθώσεις, στην βάση των παρατηρήσεων που υπήρξαν κατά το πρώτο στάδιο, αναρτήθηκε στο Google form.

2.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ακολούθησε η συλλογή των δεδομένων σε ένα αρχείο excel, μέσα από τη δυνατότητα που προσφέρει το Google form. Στην συνεχεία έγινε η προσαρμογή των δεδομένων σε μορφή κατανοητή στο Spss 21 και ακολούθησε ο προσδιορισμός των μεταβλητών και η τοποθέτηση των δεδομένων στο περίγραμμα και τέλος η ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσα από αυτό.

2.7 Εκτίμηση δυσκολιών για την πραγματοποίηση της μελέτης και ενέργειες για την άρση των δυσκολιών.

Το γεγονός ότι αναφερόμαστε σε μια διπλωματική εργασία που θα πρέπει να υλοποιηθεί στα πλαίσια ενός μεταπτυχιακού προγράμματος, είναι κάτι που δυσκολεύει τη διαδικασία λόγω περιορισμένου χρόνου και σε συνδυασμό με την προσπάθεια να καλυφθεί το σύνολο των σχολείων ειδικής αγωγής ολόκληρης της Κρήτης, αποτελεί μια σημαντική δυσκολία για την υλοποιήσει αυτής της προσπάθειας.

Ακόμα το γεγονός ότι αναφερόμαστε σε ειδικά σχολεία στα οποία περιλαμβάνονται ευαίσθητα δεδομένα είναι αναγκαίο όπως θα προσδιοριστεί και στην επομένη ενότητα να διασφαλιστούν τα ηθικά ζήτημα που προκύπτουν, μέσα από τη διενέργεια μιας τέτοιας ερευνητικής προσπάθειας.

2.8 Ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν

Το ότι αναφερόμαστε σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και σε εργαζομένους σε αυτές, μας κάνει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί σε σχέση με την ιδιωτικότητα των προσώπων που δραστηριοποιούνται σε αυτές τις σχολικές μονάδες. Έτσι έχει προβλεφθεί κυρίως σε σχέση με την σύνταξη του ερωτηματολογίου να μην υπάρξει οποιαδήποτε ταύτιση ή συσχέτιση των ερωτώμενων με την σχολική μονάδα αλλά ούτε και με τα πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος στην ερευνά μας.

Ένα από τα βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζει η ερευνήτρια είναι η προστασία των προσωπικών δεδομένων, καθώς οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ζητήματα που αφορούν βιώματα της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής. Ειδικότερα, η ανωνυμία εξασφαλίστηκε μέσω της χρήσης ενός εντύπου συναίνεσης, όπως παρουσιάζεται κατά την

εισαγωγή του ερωτηματολογίου, το οποίο επιδιώκει να διασφαλίσει θέματα εμπιστοσύνης και εχεμύθειας.

Η εμπιστοσύνη σχετίζεται άμεσα με τη στάση, το κλίμα και τη συμπεριφορά του ερευνητή προς τον ερωτώμενο. Η σχέση εμπιστοσύνης είναι κρίσιμη για να επιτευχθεί ορθή επικοινωνία και για να επιτραπεί στον ερωτώμενο να μιλήσει ειλικρινώς και χωρίς καμία αναστολή για τα θέματα που επιθυμεί να αποκαλύψει. Επομένως, ήταν κρίσιμο η ερευνήτρια να χρησιμοποιήσει της κατάλληλες ερωτήσεις που διασφάλιζαν αυτήν την αίσθηση ασφάλειας καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ώστε να λάβουμε εκείνες τις απαντήσεις που καλύπτουν τα ερευνητικά μας ερωτήματα (Καλλινικάκη, 2010).

Στην κοινωνική έρευνα, η ηθική και η δεοντολογία παίζουν κρίσιμο ρόλο, καθώς η επαφή και η εμπλοκή της ερευνήτριας με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να είναι άμεση. Κάθε κοινωνική έρευνα σχετίζεται με τα μέσα που επιλέγει ο κάθε ερευνητής, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί. Ωστόσο, η απάντηση αυτών των ερωτημάτων δεν δικαιολογεί τη χρήση οποιουδήποτε μέσου, αλλά μόνο των κοινωνικά και επιστημονικά αποδεκτών και με προϋπόθεση τη συναίνεση του δείγματος κατά την διεξαγωγή της ερευνητικής διεργασίας (Ιωσηφίδης, 2008).

Κεφαλαίο 3ο: Ερευνητικό μέρος

Σε αυτή την ενότητα γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας. Σε αυτήν εμπεριέχονται αρχικά η περιγραφική στατιστική για το σύνολο των μεταβλητών μας και ακόλουθη η επαγωγική στατιστική μέσα από συσχετίσεις ανάμεσα σε δημογραφικές μεταβλητές και μεταβλητές που προσδιορίζουν το burnout και το στρες.

Πίνακας 2: Φύλο

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΑΝΔΡΑΣ	36	24,5
	ΓΥΝΑΙΚΑ	111	81,6
	ΣΥΝΟΛΟ	147	100,0

Το δείγμα μας αποτελείται κατά 24,5% από άνδρες και κατά 81,6% από γυναίκες.

Πίνακας 3: Ηλικία

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΜΕΧΡΙ 30	27	18,4
	31 ΕΩΣ 40	78	53,1
	41 ΕΩΣ 50	25	17,0
	ΑΠΟ 50 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	17	11,6
	ΣΥΝΟΛΟ	147	100,0

Το 18,4% του δείγματος μας ήταν μέχρι 30 ετών, το 53,1% από 31 έως 40 ετών, το 17% από 41 έως πενήντα ετών, και το 11,6% από 50 ετών και πάνω.

Πίνακας 4: Οικογενειακή κατάσταση

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΑΓΓΑΜΟΣ/Η	58	39,5
	ΕΓΓΑΜΟΣ/Η	89	60,5
	ΣΥΝΟΛΟ	147	100,0

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση το 39,5% ανάφερε ότι είναι άγαμος/η και το 60,5% έγγαμος/η.

Πίνακας 5: Επίπεδο σπουδών

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΔΕ	10	6,8
	ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΣ ΑΕΙ Ή ΤΕΙ	39	26,5
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ	93	63,3
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	5	3,4
	ΣΥΝΟΛΟ	147	100,0

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών το 6,8% ανέφερε απόφοιτος/η ΔΕ, το 26,5% απόφοιτος ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 63,3% είναι κάτοχος μεταπτυχιακού, το 3,4% κάτοχος διδακτορικού και με το 2,7% ανέφερε κάτι άλλο.

Πίνακας 6: Νομός Εργασίας

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΗΡΑΚΛΕΙΟ	47	32,0
	ΛΑΣΙΘΙ	21	14,3
	ΡΕΘΥΜΝΟ	58	39,5
	ΧΑΝΙΑ	21	14,3
	ΣΥΝΟΛΟ	147	100,0

Το 32% εργάζεται στο Ηράκλειο, το 14,3% στο Λασίθι , το 39,5% στο Ρέθυμνο και το 14,3% στα Χάνια.

Πίνακας 7: Σχέση εργασίας

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΜΟΝΙΜΟΣ/Η	61	41,5
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	86	58,5
	ΣΥΝΟΛΟ	147	100,0

Αναφορικά με την σχέση εργασίας το 41,5% αναφέρει ότι είναι μόνιμος/η και το 58,5% αναφέρει ότι έχει άλλη σχέση εργασίας.

Πίνακας 8: Βαθμίδα εκπαίδευσης

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	104	70,7
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	43	29,3
	ΣΥΝΟΛΟ	147	100,0

Το 70,7% εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 29,3% στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 9: Ειδικότητα

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΔΑΣΚΑΛΟΣ/Α – ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ	43	29,3
	ΔΑΣΚΑΛΟΣ/Α – ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	35	23,8
	Ε.Ε.Π.	41	27,9
	Ε.Β.Π.	28	19,0
	ΣΥΝΟΛΟ	147	100,0

Το 29,3% ανέφερε ότι είναι στην ιδιόκτητα δάσκαλος/α – καθηγητής/τρια, το 23,8% στην δάσκαλος/α -καθηγητής/τρια ειδικότητα, το 27,9% Ε.Ε.Π. και το 19% στο Ε.Β.Π.

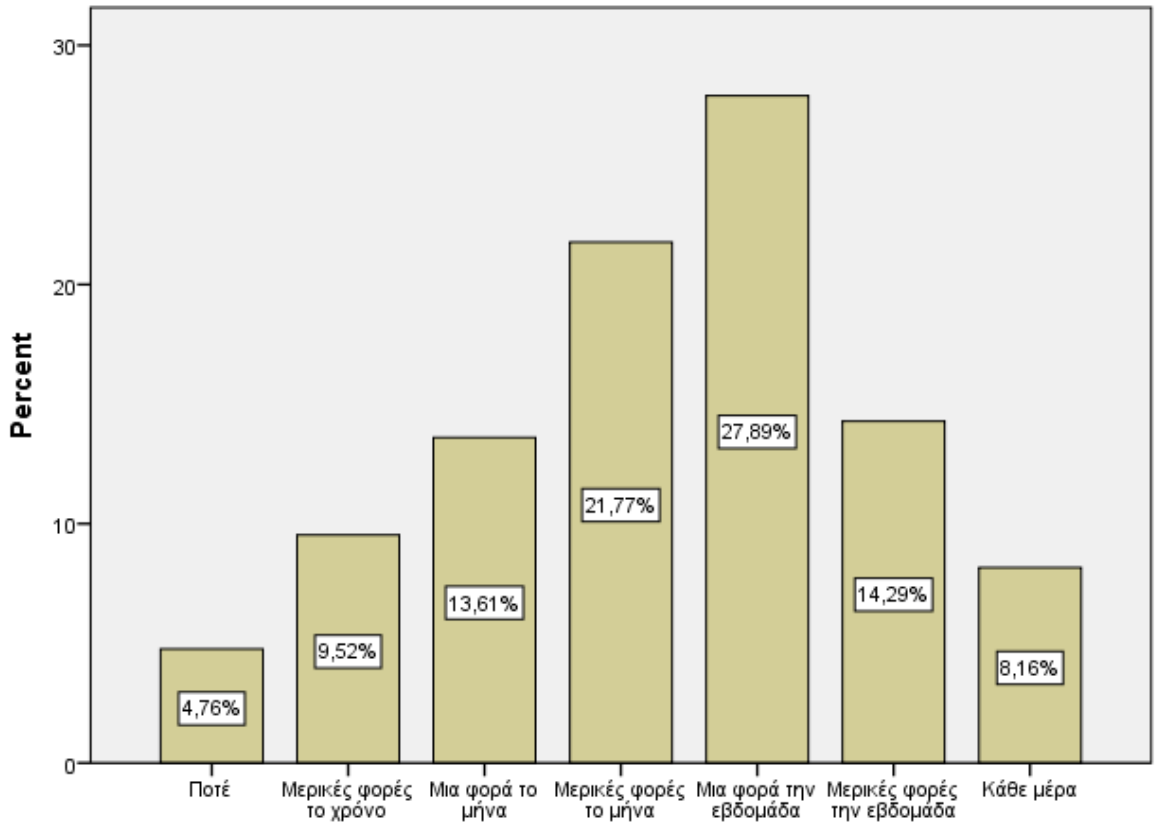
Πίνακας 10: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	1 ΕΩΣ 5	59	40,1
	6 ΕΩΣ 10	40	27,2
	11 ΕΩΣ 15	24	16,3
	ΑΠΟ 16 και ΠΑΝΩ	24	16,3
	ΣΥΝΟΛΟ	147	100,0

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας το 40, 1% εργάζεται από 1 έως 5 χρόνια, το 27,2% από 6 έως 10 χρόνια, το 16,3% από 11 έως 15 χρόνια και το 16,3% επίσης πάνω από 16 χρόνια.

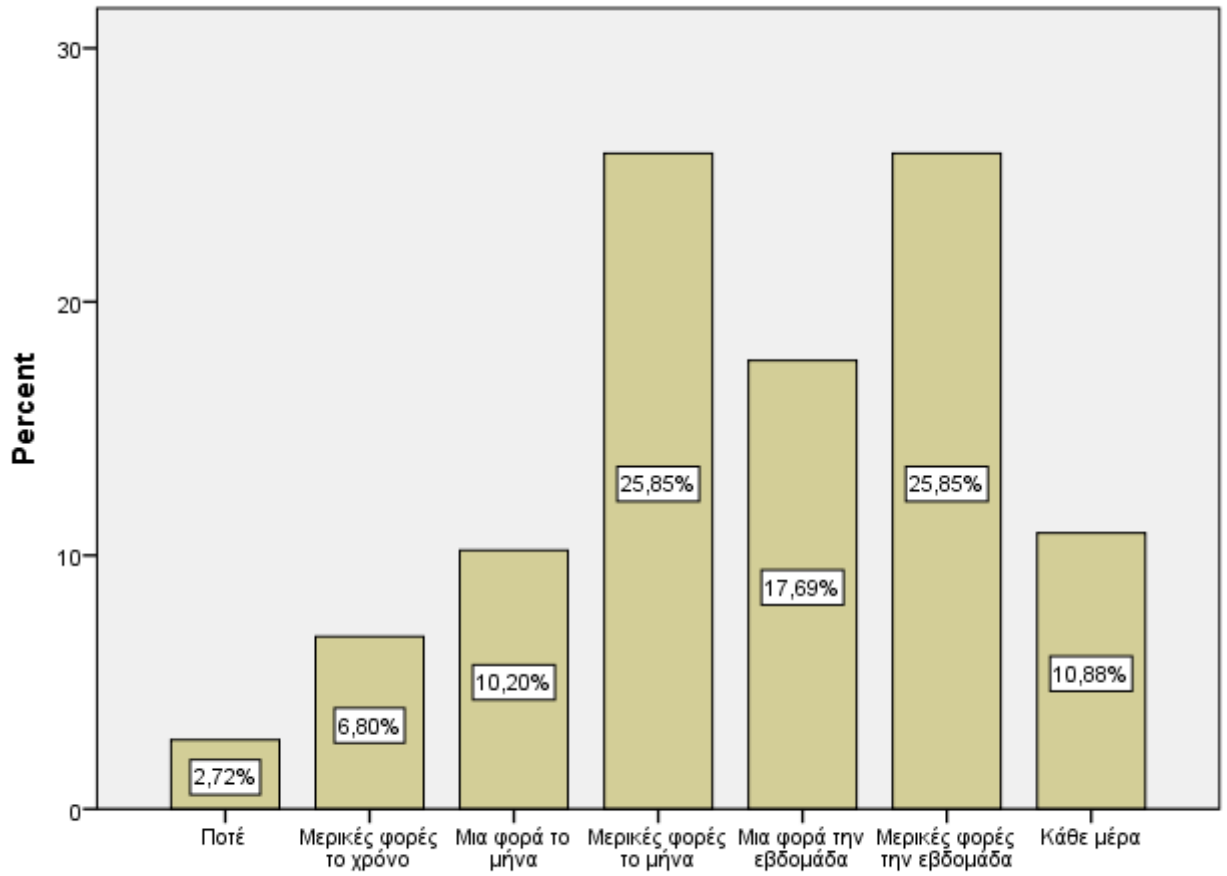
Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της κλίμακας MBI.

Σχήμα 1: Νοιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου



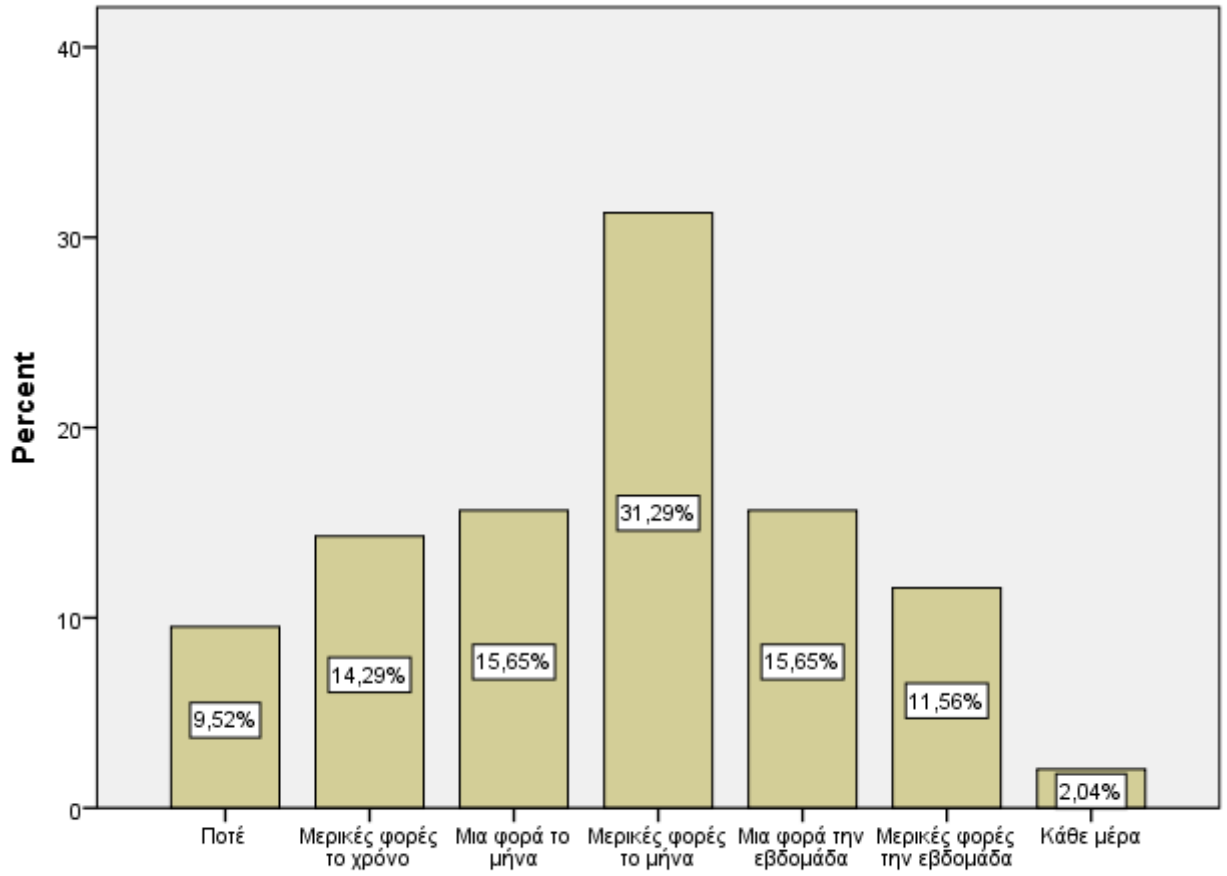
Στο ερώτημα αν νοιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου, το 4,76% απάντησε ποτέ, το 9,52% μερικές φορές το χρόνο, το 13,61% ανέφερε μια φορά το μηνά, το 21,77% μερικές φορές το μηνά, το 27,89% μια φορά την εβδομάδα, το 14,29% μερικές φορές την εβδομάδα και το 8,16% κάθε μέρα.

Σχήμα 2: Είμαι στο τέλος της υπομονής μου, στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας



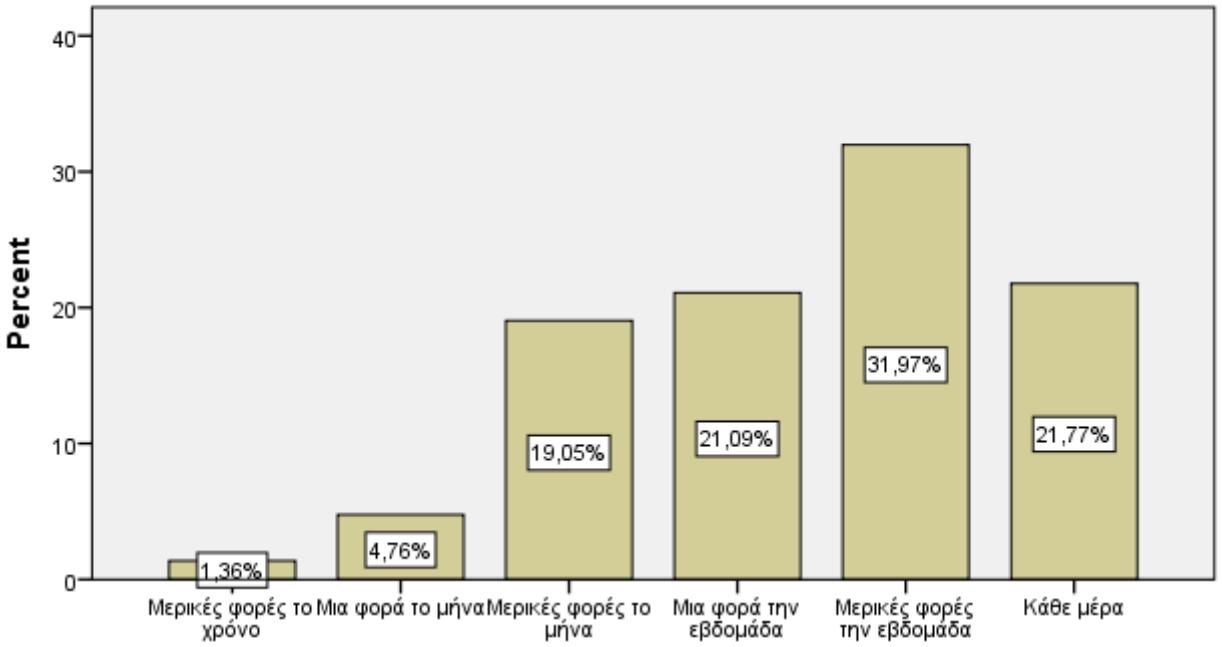
Στο ερώτημα είμαι στο τέλος της υπομονής μου στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας, το 2,72% απάντησε ποτέ, το 6,80% μερικές φορές το χρόνο, το 10,20% μια φορά το μηνά, το 25,85% μερικές φορές το μηνά, το 17,69% μια φορά την εβδομάδα, το 25,85% μερικές φορές την εβδομάδα και το 10,88% κάθε μέρα.

Σχήμα 3: Νοιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο



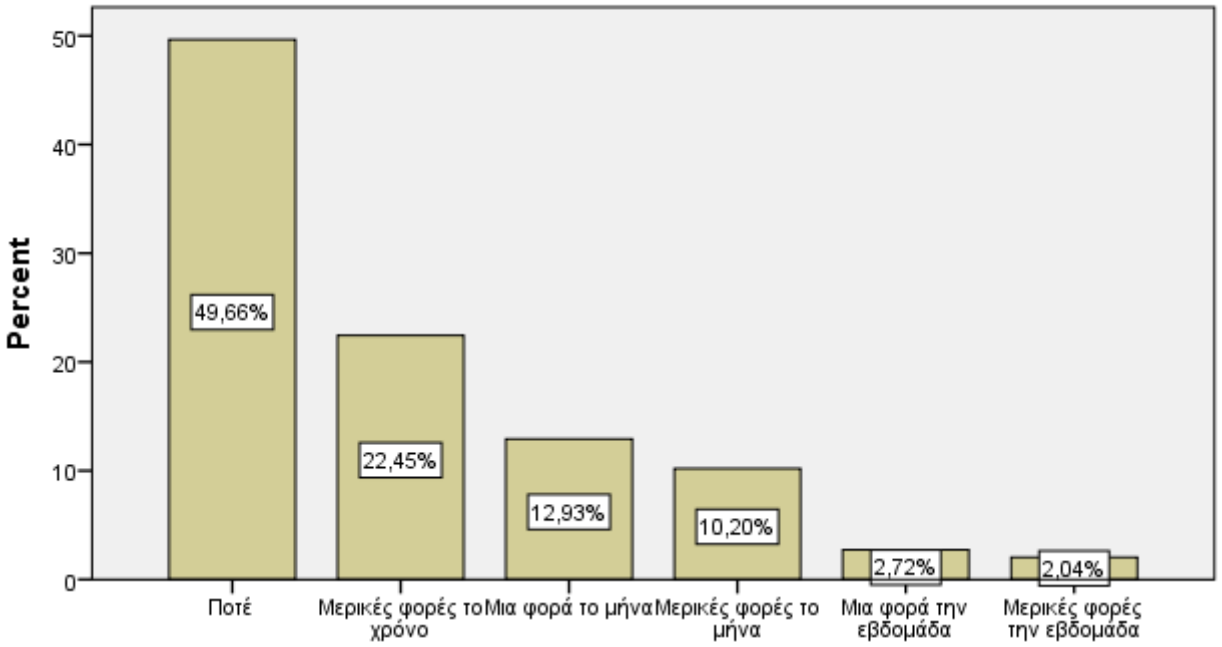
Στο ερώτημα νοιώθω κουρασμένος όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο, το 9,52% απάντησε ποτέ, το 14,29% μερικές φορές το χρόνο, το 15,65% μια φορά το μηνά, το 31,29% ανέφερε μερικές φορές το μηνά, το 15,65% μια φορά την εβδομάδα, το 11,56% μερικές φορές την εβδομάδα και το 2,04% κάθε μέρα.

Σχήμα 4: Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νοιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.



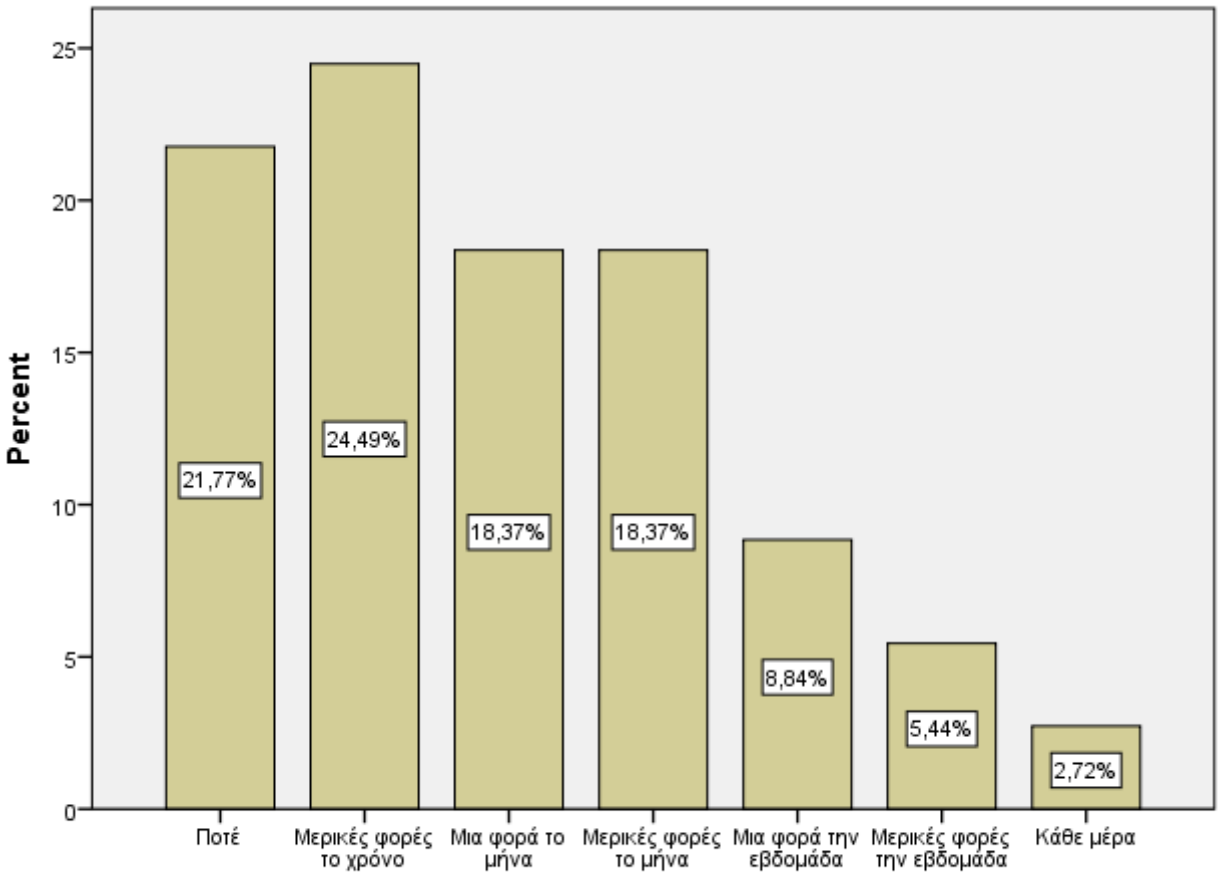
Στο ερώτημα μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νοιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν, το 1,36% απάντησε ποτέ, το 4,76% μερικές φορές το χρόνο, το 19,05% μια φορά το μηνά, το 21,09% ανέφερε μια φορά την εβδομάδα, το 31,95% μερικές φορές την εβδομάδα και το 21,77% κάθε μέρα.

Σχήμα 5: Νοιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα



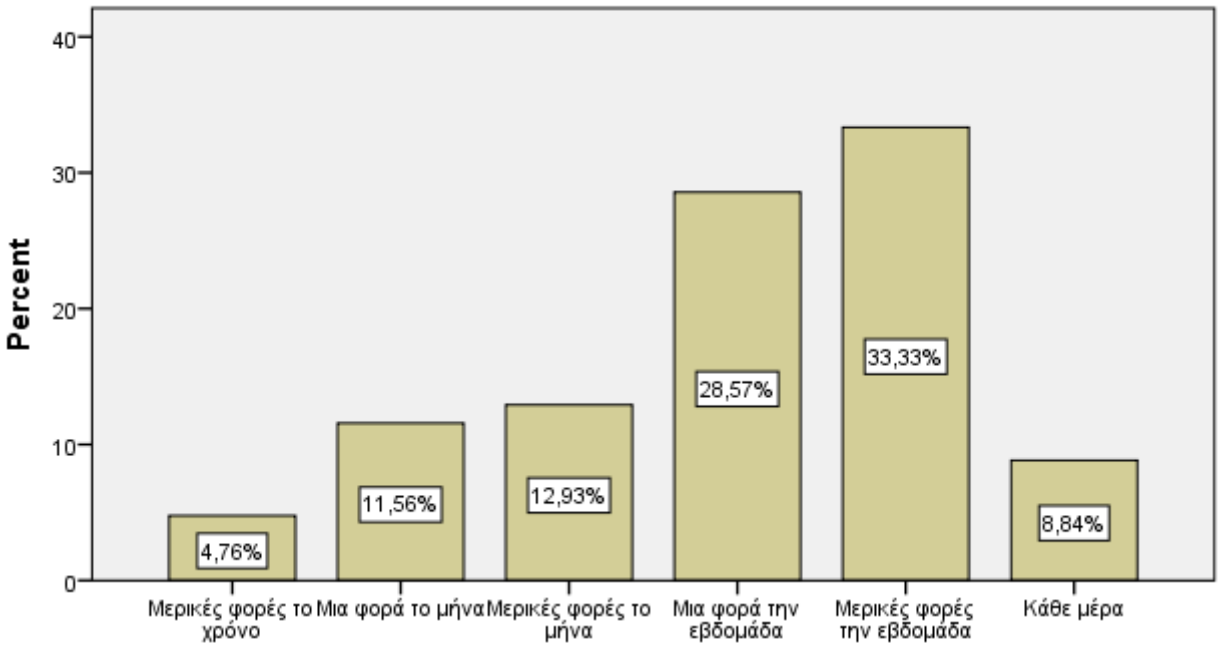
Στο ερώτημα νοιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα, το 49,66% απάντησε ποτέ, το 22,45% μερικές φορές το χρόνο, το 12,93% μια φορά το μηνά, το 10,20% ανέφερε μερικές φορές το μηνά, το 2,72% μια φορά την εβδομάδα και το 2,04% μερικές φορές την εβδομάδα.

Σχήμα 6: **Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη τη μέρα**



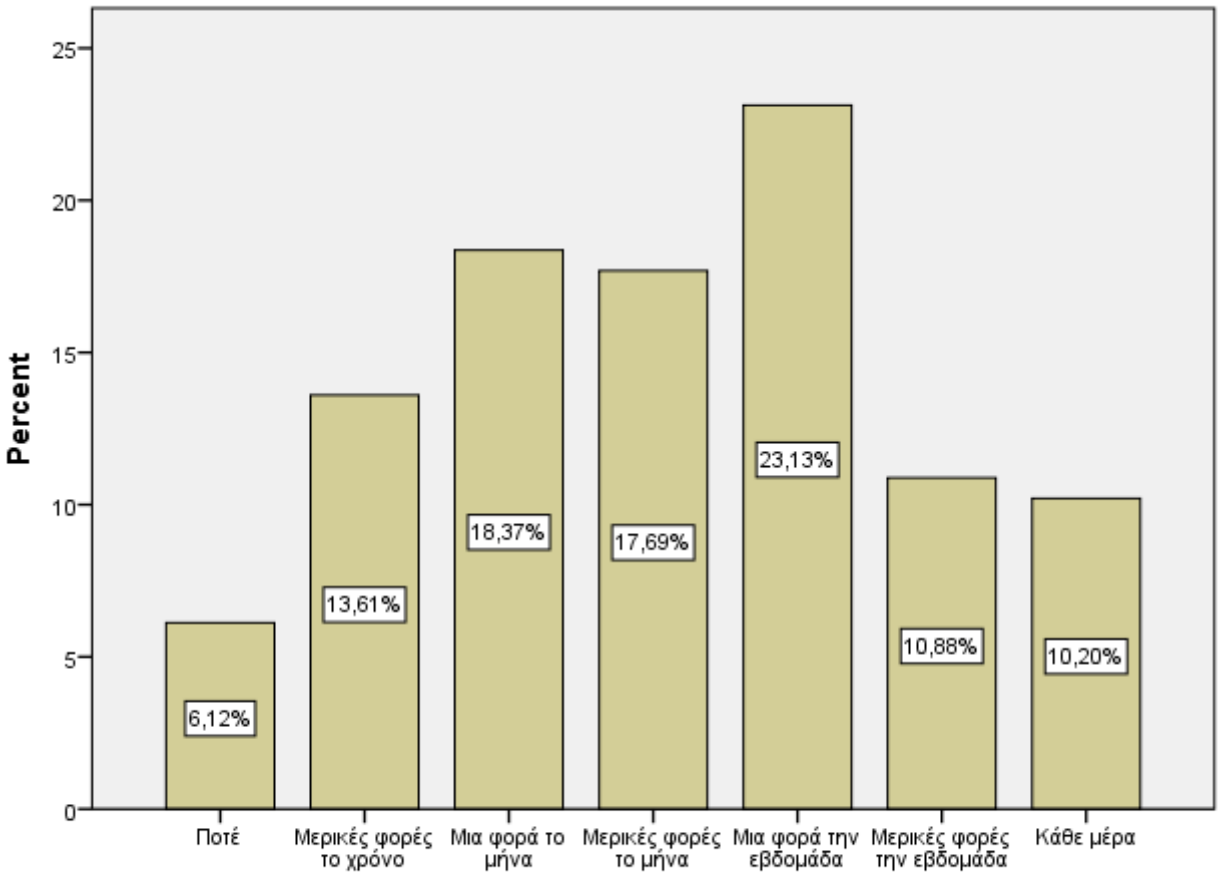
Στο ερώτημα μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη τη μέρα, το 21,77% απάντησε ποτέ, το 24,49% μερικές φορές το χρόνο, το 18,37% μια φορά το μηνά, το 18,37% ανέφερε μερικές φορές το μηνά, το 8,84% μια φορά την εβδομάδα, το 5,44% μερικές φορές την εβδομάδα και το 2,72% κάθε μέρα.

Σχήμα 7:Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου



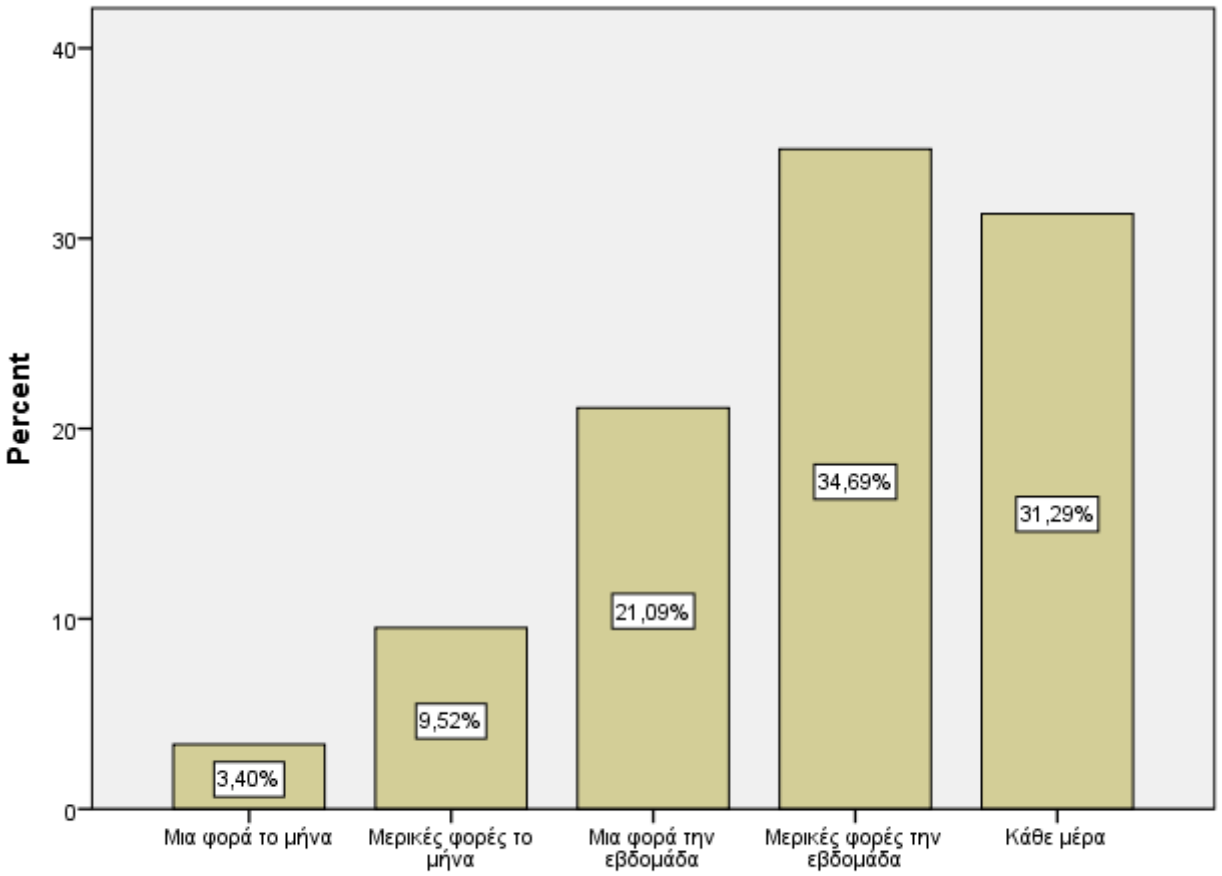
Στο ερώτημα κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου, το 4,76 % απάντησε ποτέ, το 11,65% μερικές φορές το χρόνο, το 12,93% μια φορά το μηνά, το 28,57% ανέφερε μια φορά την εβδομάδα, το 33,33% μερικές φορές την εβδομάδα και το 8,84% κάθε μέρα.

Σχήμα 8: Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου



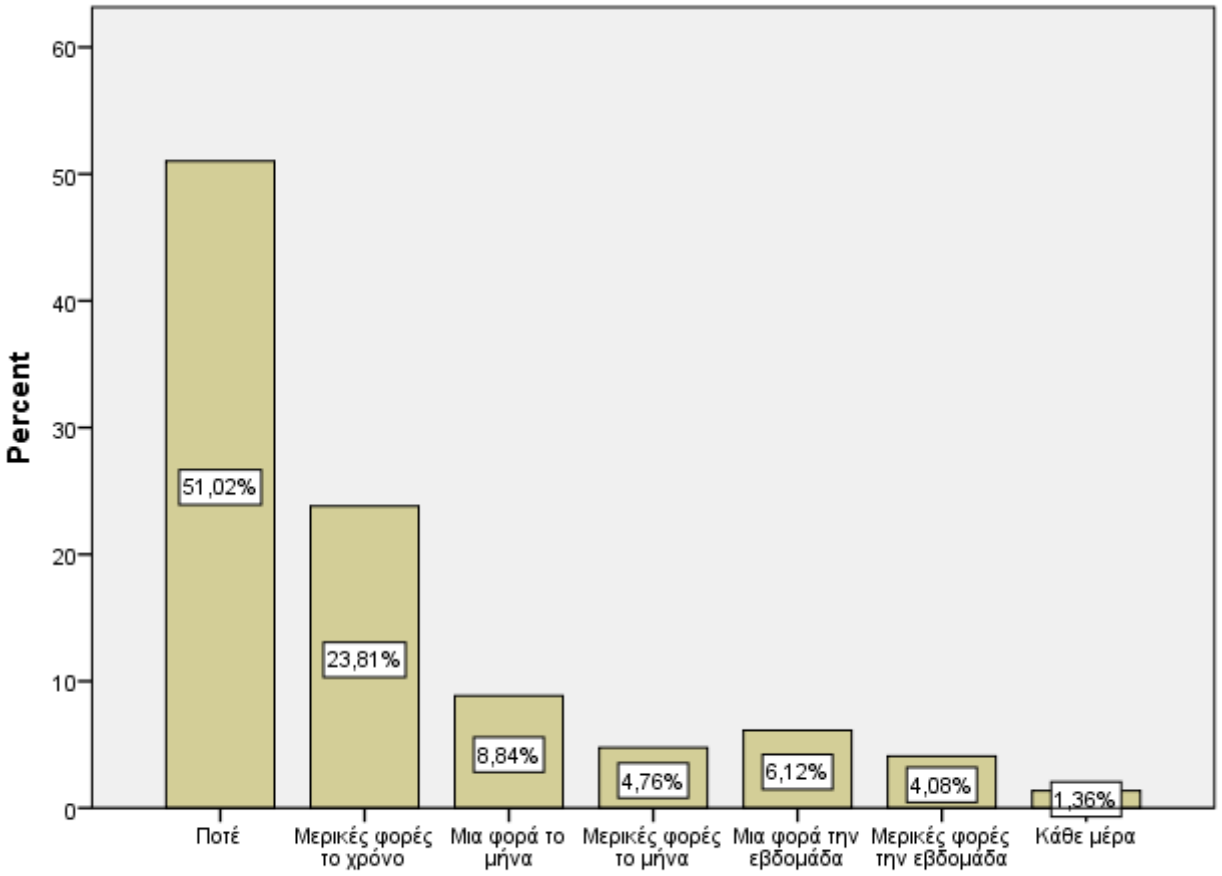
Στο ερώτημα νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου, το 6,12% απάντησε ποτέ, το 13,61% μερικές φορές το χρόνο, το 18,37% μια φορά το μηνά, το 17,69% ανέφερε μερικές φορές το μηνά, το 23,13% μια φορά την εβδομάδα, το 10,88% μερικές φορές την εβδομάδα όπως και 10,20% κάθε μέρα.

Σχήμα 9: Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή μαθητών μου μέσα από τη δουλειά μου



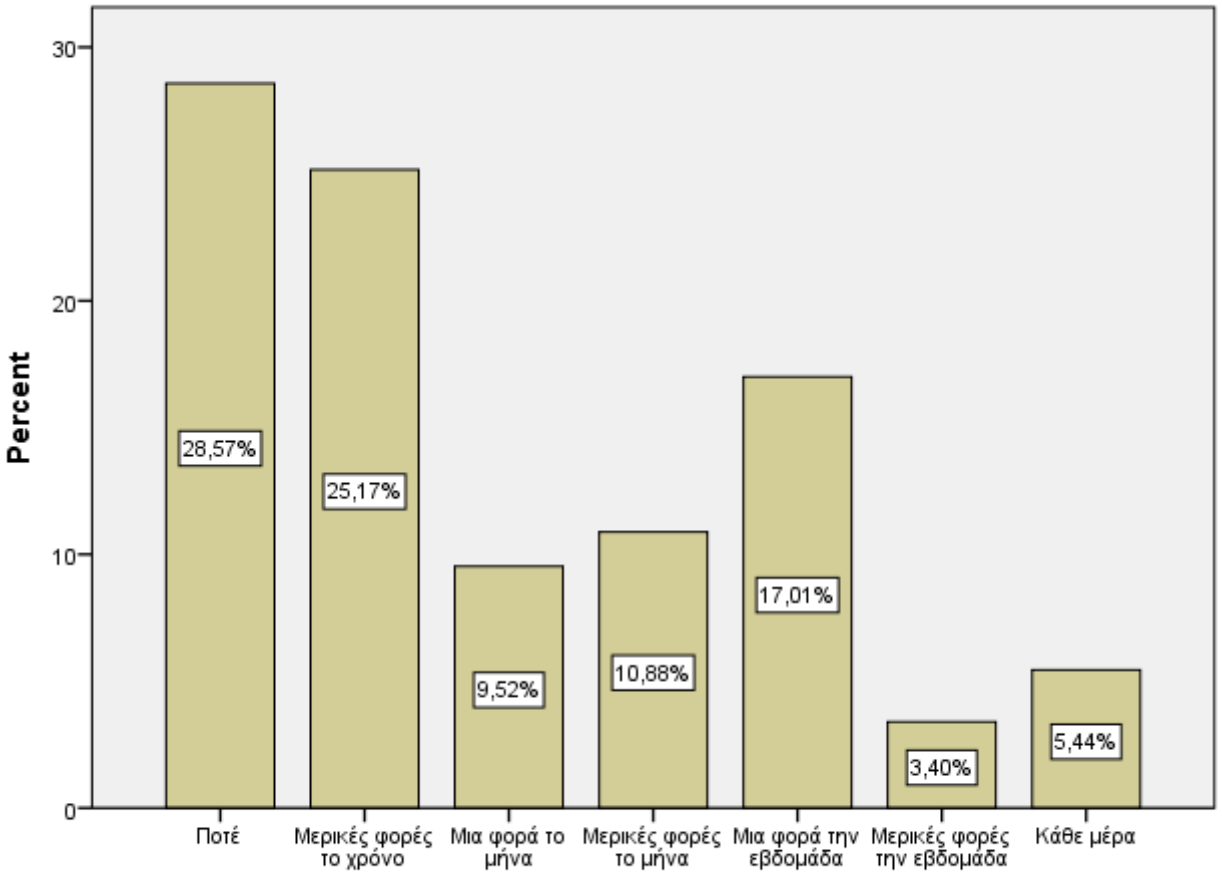
Στο ερώτημα νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή μαθητών μου μέσα από τη δουλειά μου, το 3,40% απάντησε μια φορά το μηνά, το 9,52 % ανέφερε μερικές φορές το μηνά, το 21,09 % μια φορά την εβδομάδα, το 34,69% ανέφερε μερικές φορές την εβδομάδα και το 31,29% ανέφεραν κάθε μέρα.

Σχήμα 10: Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα τη δουλειά.



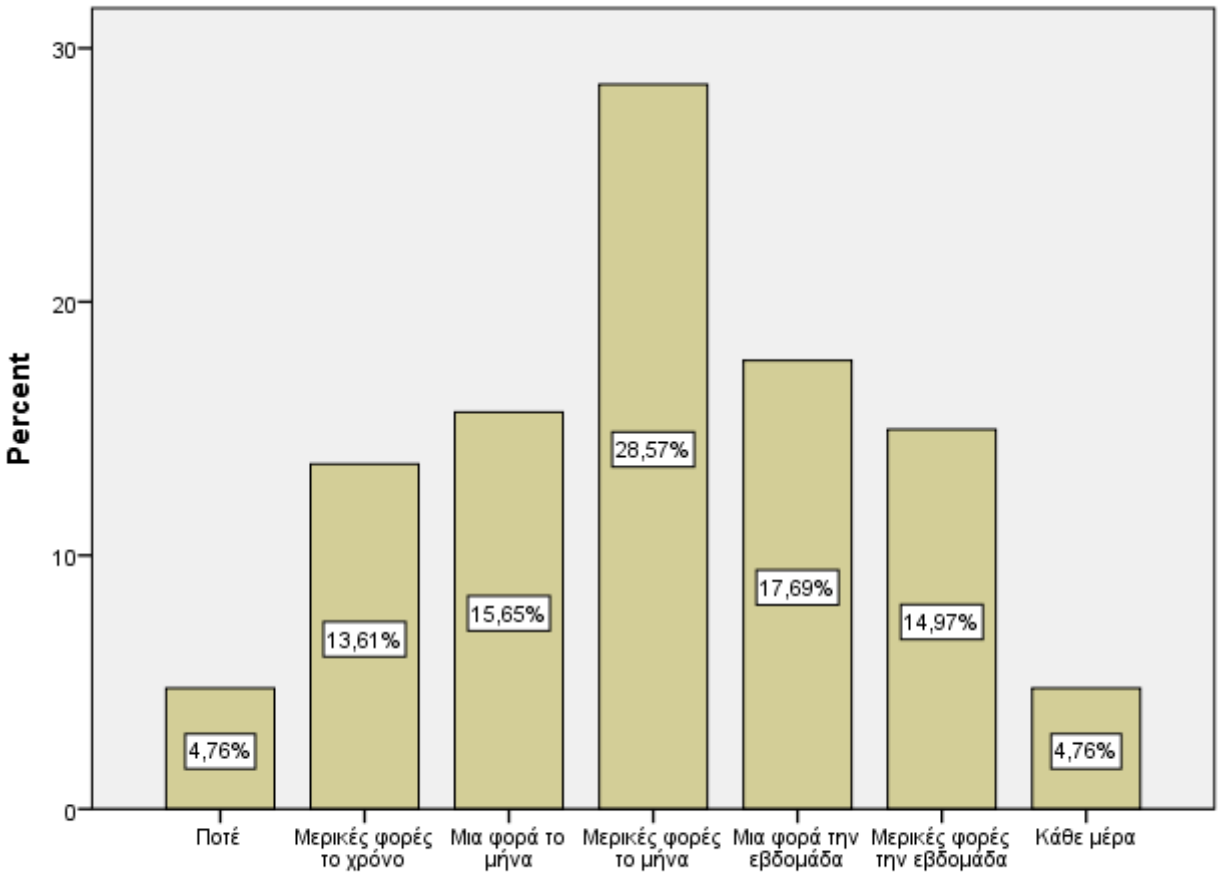
Στο ερώτημα νιώθω λιγότερο ευαίσθητος προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα τη δουλειά, το 51,02% ανέφερε ποτέ, το 23,81% απάντησε μερικές φορές το μηνά, το 8,84 % ανέφερε μια φορά το μηνά, το 4,76% μερικές φορές την εβδομάδα, το 6,12% μια φορά το μηνά, το 4,08% ανέφερε μερικές φορές την εβδομάδα και το 1,36% ανέφεραν κάθε μέρα.

Σχήμα 11: Με προβληματίζει ότι σιγά σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό.



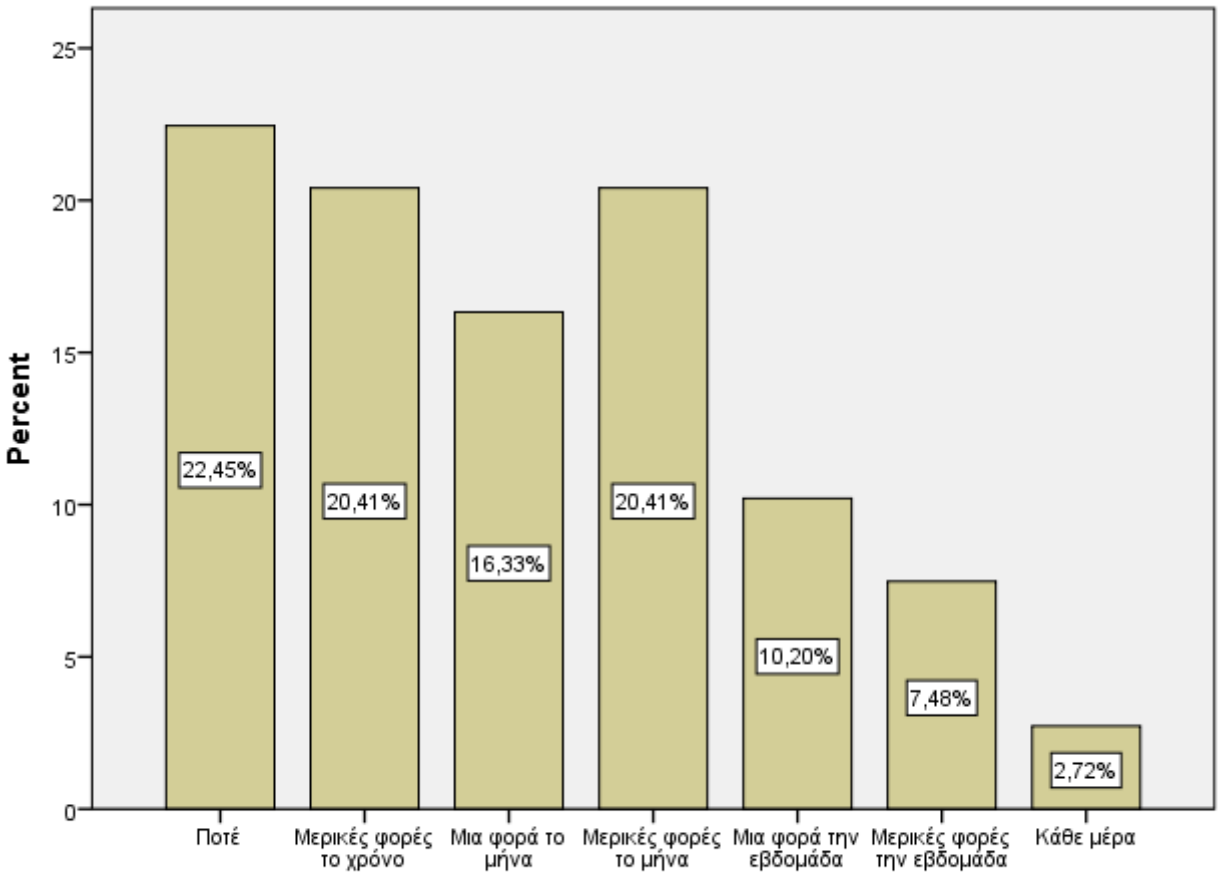
Στο ερώτημα με προβληματίζει ότι σιγά σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό, το 28,57% ανέφερε ποτέ, το 25,17% απάντησε μερικές φορές το μηνά, το 9,52% ανέφερε μια φορά το μηνά, το 10,88% μερικές φορές την εβδομάδα, το 17,01% μια φορά την εβδομάδα, το 3,40% ανέφερε μερικές φορές την εβδομάδα και το 5,44% κάθε μέρα.

Σχήμα 12: Νοιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα



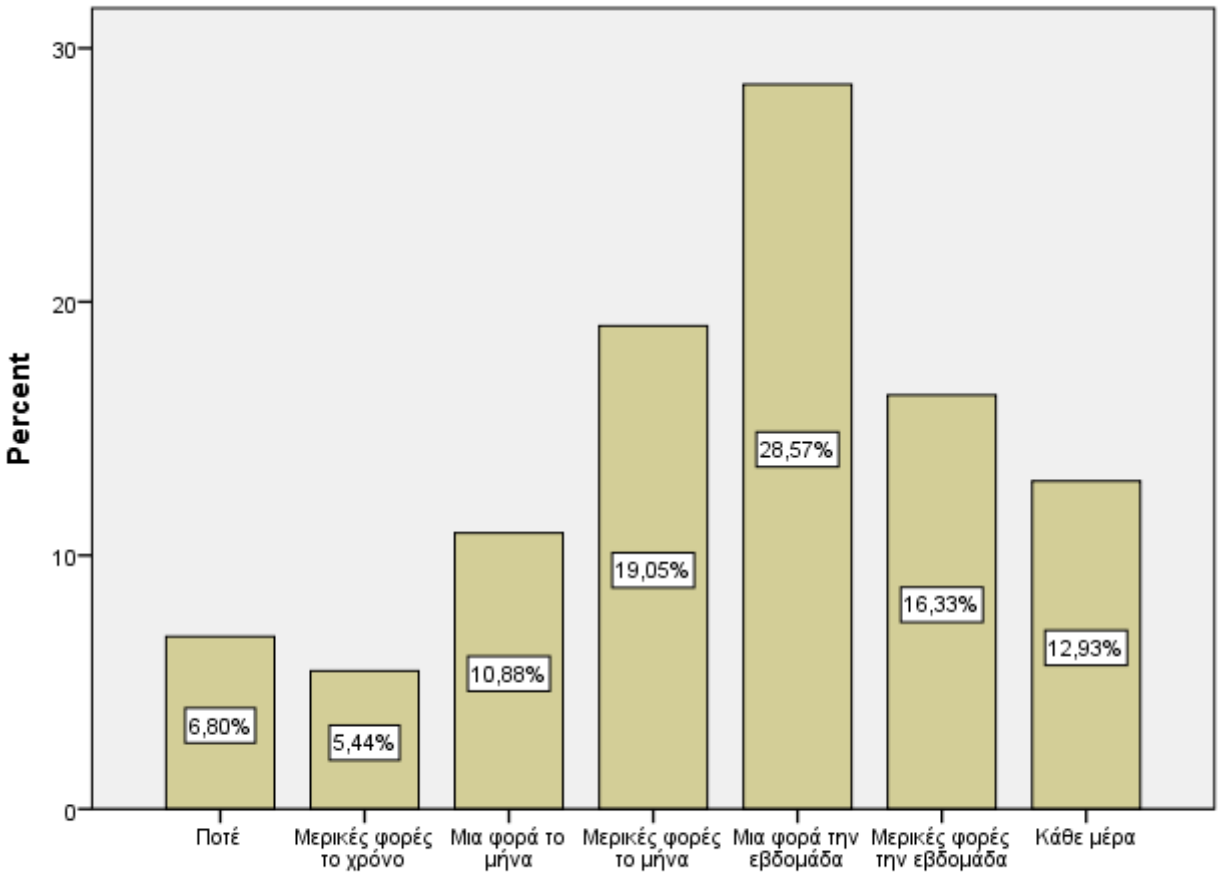
Στο ερώτημα νοιώθω γεμάτος δύναμη και ενεργητικότητα, το 4,76% ανέφερε ποτέ, το 13,61% απάντησε μερικές φορές το χρόνο, το 15,65% ανέφερε μια φορά το μηνά, το 28,57% μερικές φορές το μηνά, το 17,69% μια φορά την εβδομάδα, το 14,97% ανέφερε μερικές φορές την εβδομάδα και το 4,76% κάθε μέρα.

Σχήμα 13: Νιώθω απογοητευμένος από τη δουλειά μου.



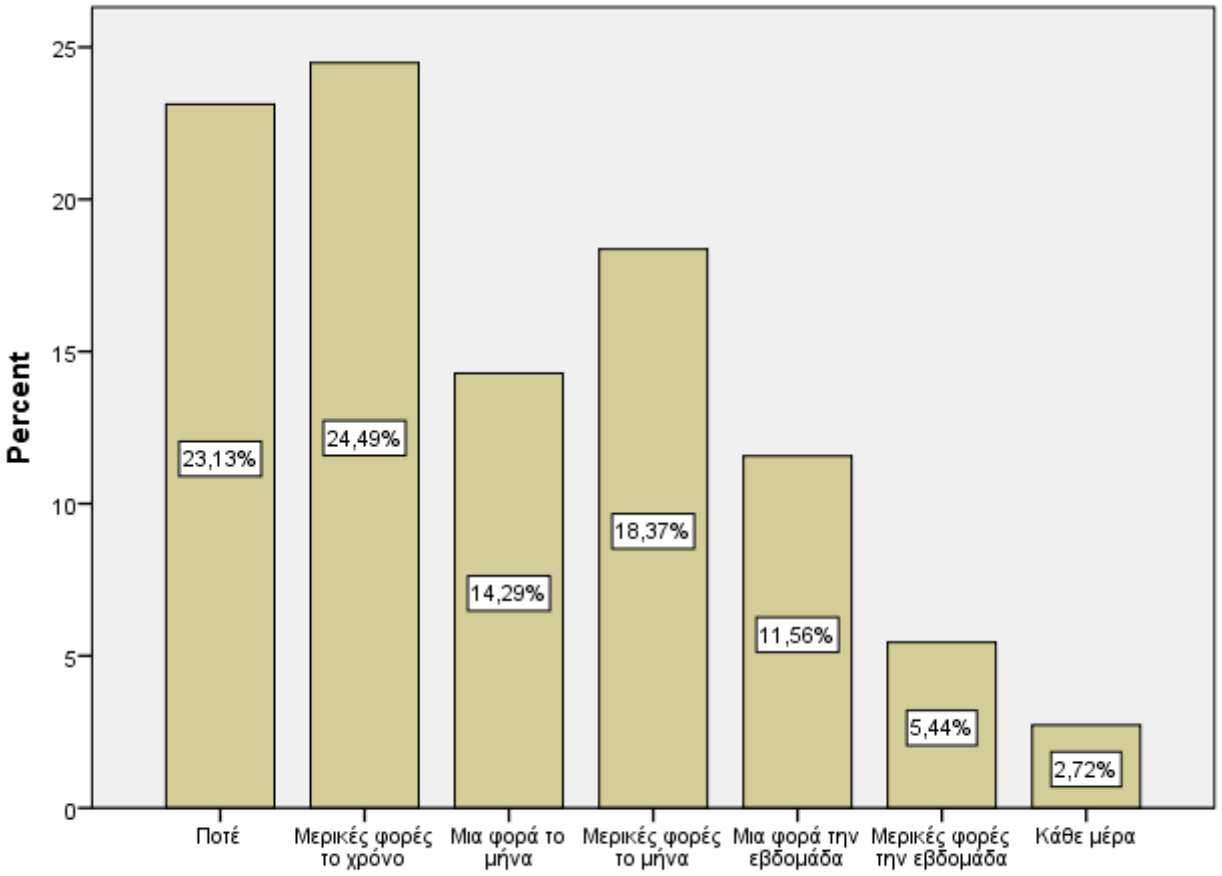
Στο ερώτημα νιώθω απογοητευμένος από τη δουλειά μου, το 22.45% ανέφερε ποτέ, όπως και το μερικές φορές το χρόνο, το 16,33% ανέφερε μια φορά το μηνά, το 20,41% μερικές φορές το μηνά, το 10,20% μια φορά την εβδομάδα, το 7,48% ανέφερε μερικές φορές την εβδομάδα και το 2,72% κάθε μέρα.

Σχήμα 14:Νιώθω ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου.



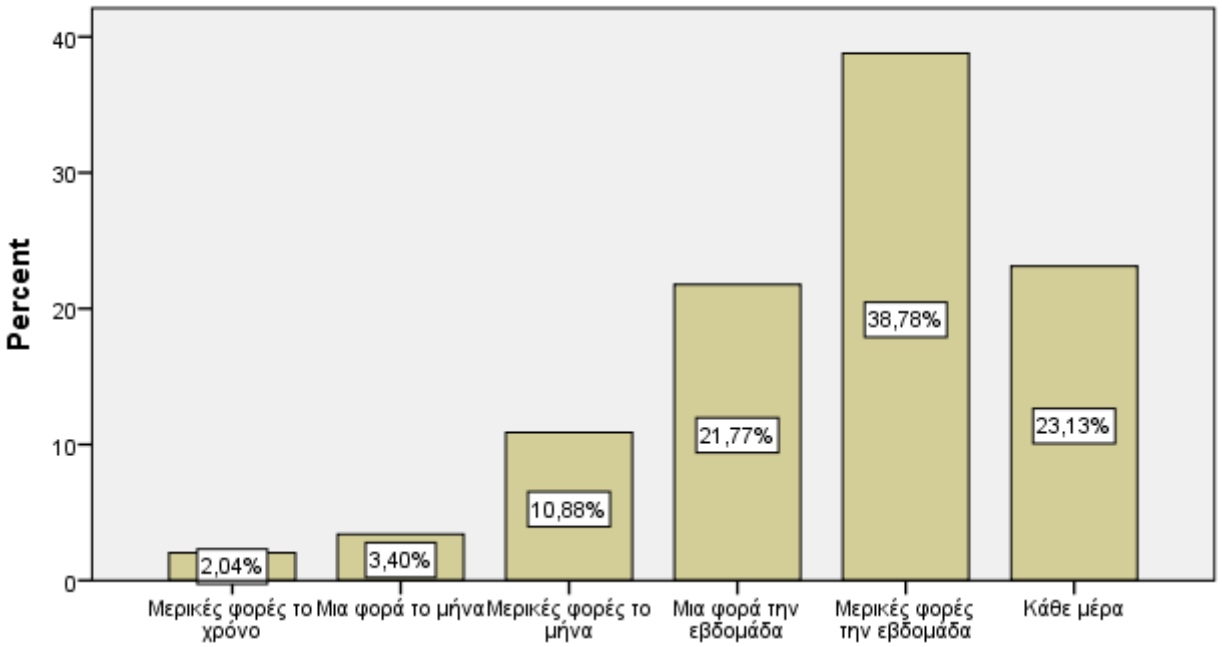
Στο ερώτημα νιώθω ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου, το 6,80% ανέφερε ποτέ, το 5,44% απάντησε μερικές φορές το χρόνο, το 10,88% ανέφερε μια φορά το μηνά, το 19,05% μερικές φορές το μηνά, το 28,57% μια φορά την εβδομάδα, το 16,33% ανέφερε μερικές φορές την εβδομάδα και το 12,93% κάθε μέρα.

Σχήμα 15: Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με τους μαθητές.



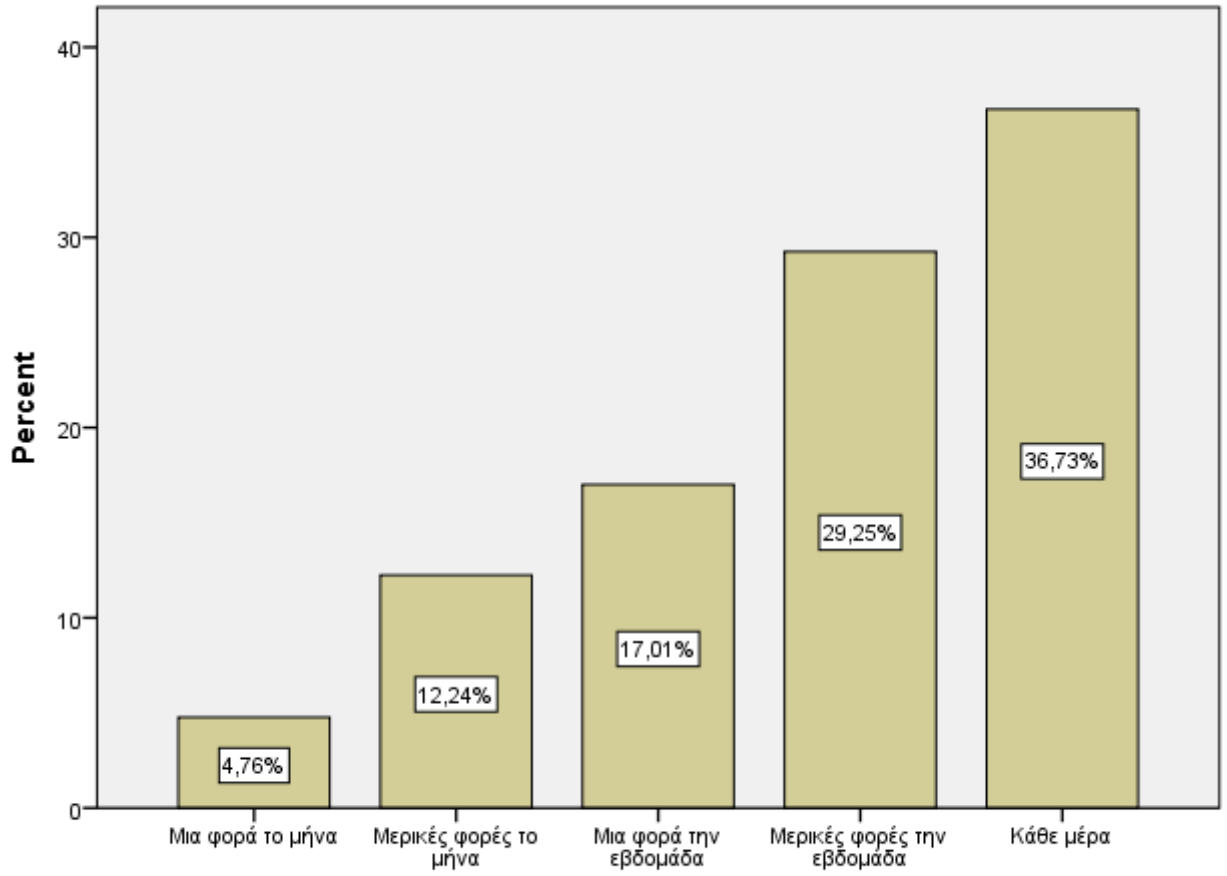
Στο ερώτημα μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με τους μαθητές, το 23,13% ανέφερε ποτέ, το 24,49% απάντησε μερικές φορές το χρόνο, το 14,29% ανέφερε μια φορά το μηνά, το 18,37% μερικές φορές το μηνά, το 11,56% μια φορά την εβδομάδα, το 5,44% ανέφερε μερικές φορές την εβδομάδα και το 2,72% κάθε μέρα.

Σχήμα 16: Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.



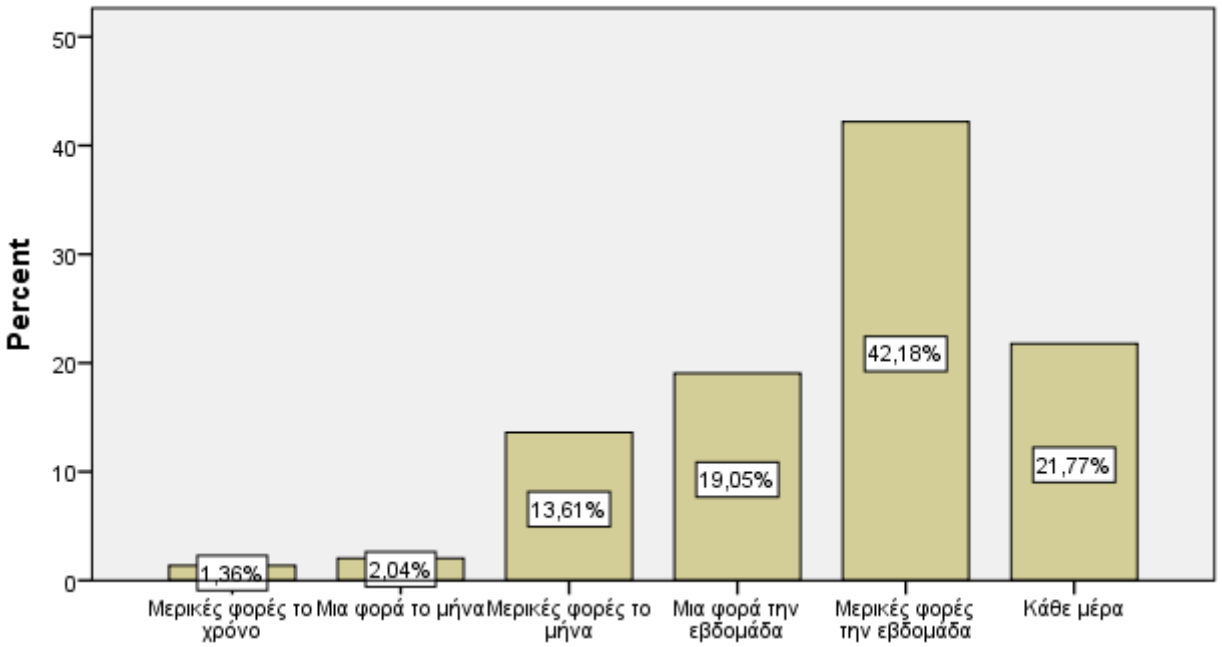
Στο ερώτημα μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου, το 2,04% ανέφερε ποτέ, το 3,40% ανέφερε μια φορά το μηνά, το 10,88% μερικές φορές το μηνά, το 21,77% μια φορά την εβδομάδα, το 38,76% ανέφερε μερικές φορές την εβδομάδα και το 23,313% απάντησε κάθε μέρα.

Σχήμα 17: Στο τέλος της ημέρας έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά μα τους μαθητές μου.



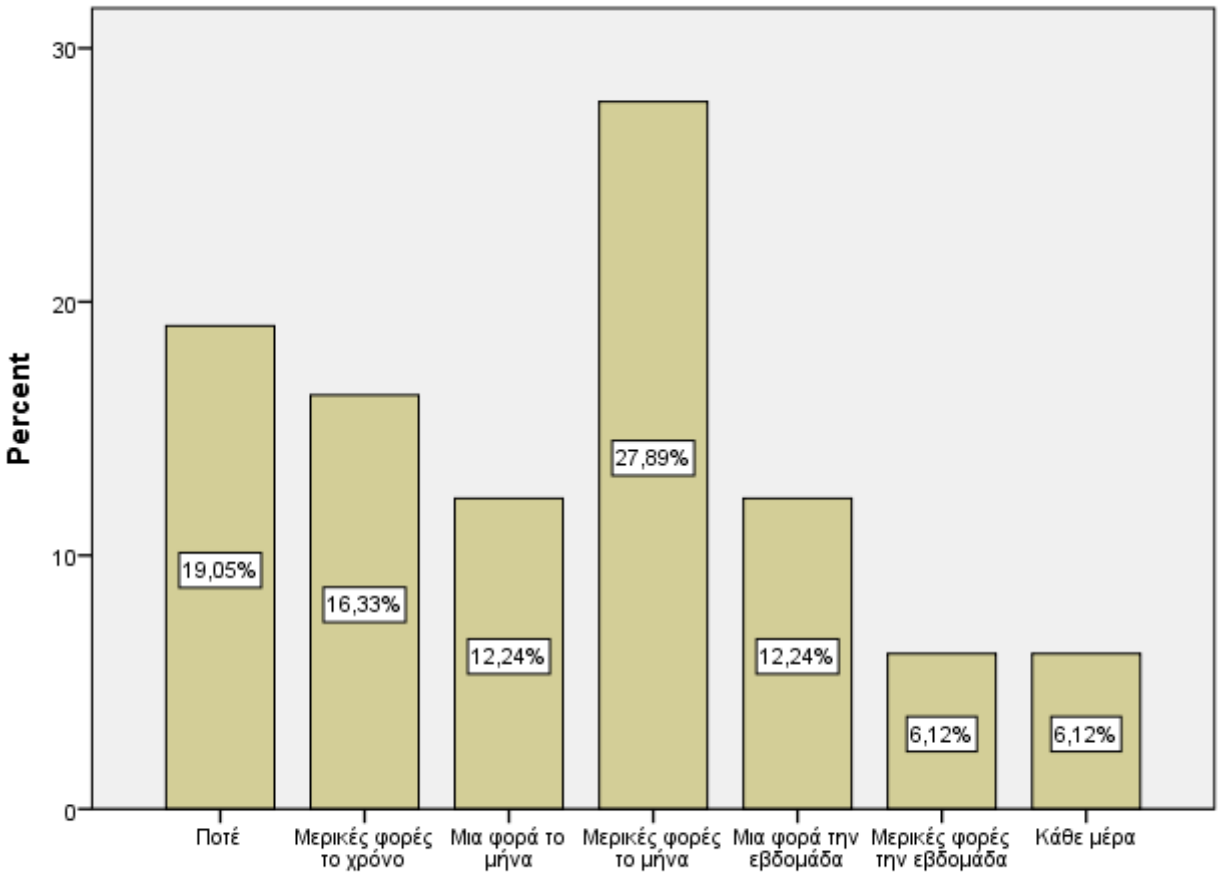
Στο ερώτημα στο τέλος της ημέρας έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά μα τους μαθητές μου, το 4,876% ανέφερε ποτέ, το 12,24% απάντησε μερικές φορές το μηνά, το 17,01% μια φορά την εβδομάδα, το 29,25% ανέφερε μερικές την εβδομάδα και το 36,73% απάντησε κάθε μέρα.

Σχήμα 18: Νοιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ'αυτή τη δουλειά



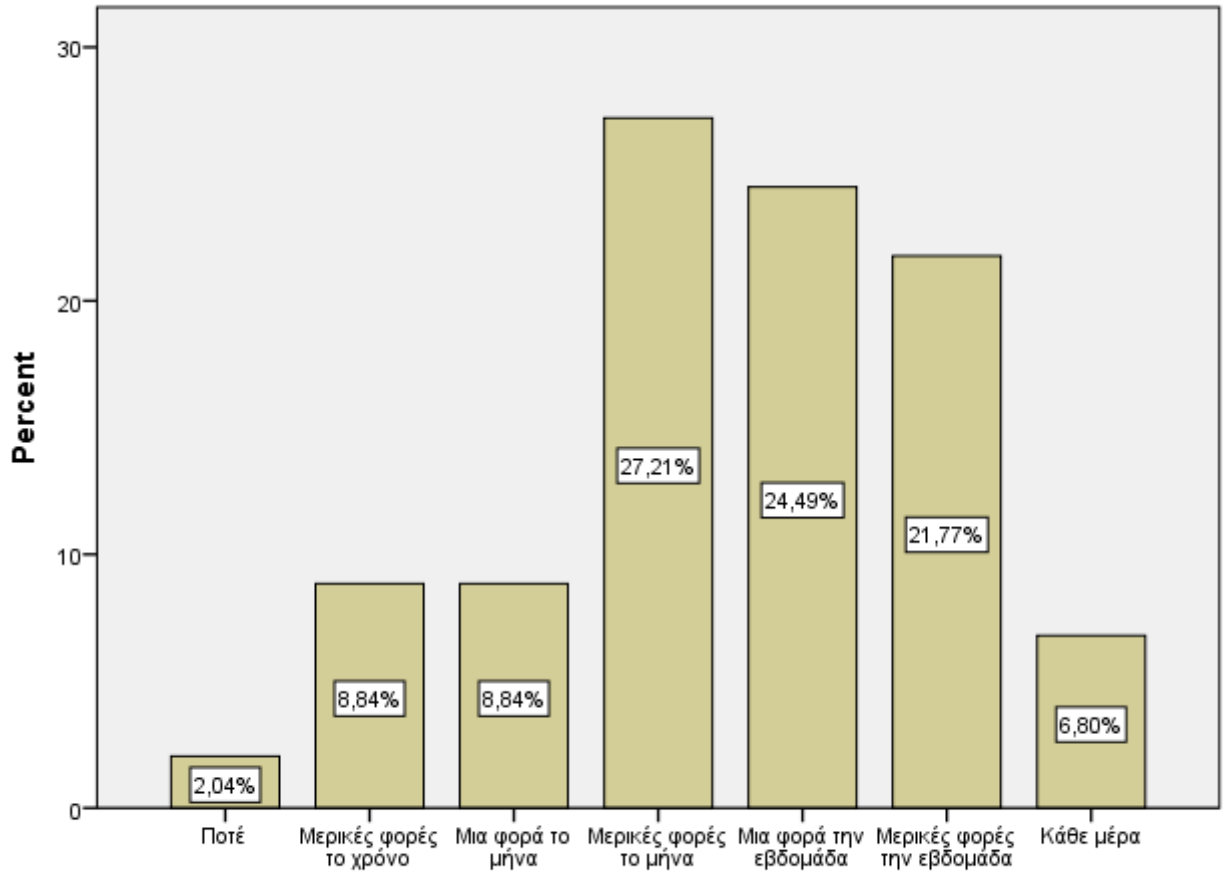
Στο ερώτημα νοιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ'αυτή τη δουλειά, το 1,36% ανέφερε ποτέ, το 2,04 μια φορά το μηνά, το 13,61% ανέφερε μερικές φορές το μηνά, το 19,05% ανέφερε μια φορά την εβδομάδα, το 42,18% μερικές φορές την εβδομάδα και το 21,77% απάντησε κάθε μέρα.

Σχήμα 19: Νοιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.



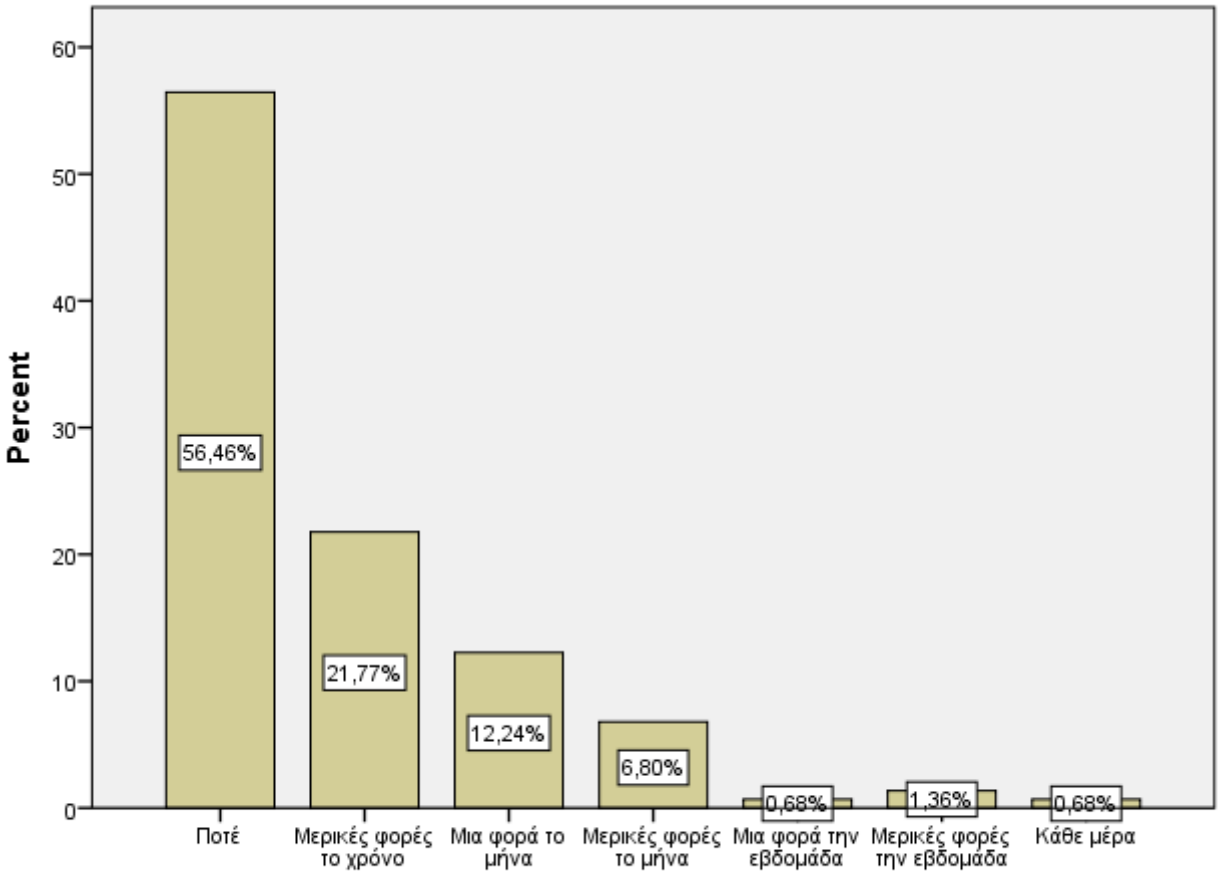
Στο ερώτημα νοιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου, το 19,05% απάντησε ποτέ, το 16,33% μερικές φορές το χρόνο, το 12,24% μια φορά το μηνά, το 27,89% μερικές φορές το μηνά, το 12,24% μια φορά την εβδομάδα, το 6,12% μερικές φορές την εβδομάδα και το 6,12% κάθε μέρα.

Σχήμα 20: Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου



Στο ερώτημα αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου, το 2,04% απάντησε ποτέ, το 8,84% μερικές φορές το χρόνο, το 8,84% μια φορά το μηνά, το 27,21% μερικές φορές το μηνά, το 24,49% μια φορά την εβδομάδα, το 21,77% μερικές φορές την εβδομάδα και το 6,80% κάθε μέρα.

Σχήμα 21: Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματα τους



Στο ερώτημα νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματα τους, το 54,46% απάντησε ποτέ, το 21,77% μερικές φορές το χρόνο, το 12,24% μια φορά το μηνά, το 6,80% μερικές φορές το μηνά, το 0,68% μια φορά την εβδομάδα, το 1,36% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,68% κάθε μέρα.

Σχήμα 22: **Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου**

Στο ερώτημα στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου, το 26,53% απάντησε ποτέ, το 14,29% μερικές φορές το χρόνο, το 14,29,% μια φορά το μηνά, το 17,01% μερικές φορές το μηνά, το 6,12% μερικές φορές την εβδομάδα και το 4,76% κάθε μέρα.

Αφού υπολογίστηκαν στη συνέχεια τα συνολικά scores στις υποκλίμακες (παράγοντες) της MBI, παρουσιάζουμε τα βασικά στατιστικά στοιχεία.

Πίνακας 11: Στατιστικά δεδομένα για τρεις παράγοντες που σχετίζονται με το burnout

ΥΠΟΛΚΛΙΜΑΚΑ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθηματική Εξάντληση	24,88	11,15
Αποπροσωποποίηση	7,04	5,29
Προσωπική Επίτευξη	33,91	6,16

Στη συναισθηματική εξάντληση ο μέσος όρος είναι 24,88 και η τυπική απόκλιση είναι 11,15. Στην αποπροσωποποίηση ο μέσος όρος είναι 7,05 και η Τυπική Απόκλιση είναι 5,29. Στη προσωπική επίτευξη ο μέσος όρος είναι 33,91 και η τυπική απόκλιση είναι 6,17.

Πίνακας 12: Συναισθηματική Εξάντληση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Χαμηλή ≤ 16	34	23,1%
Μέτρια 17-26	43	29,3%
Υψηλή ≥ 27	70	47,6%
Σύνολο	147	100%

Στις κατηγορίες συναισθηματικής εξάντλησης 34 άτομα (23,1%) βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, 43 άτομα (29,3%) βρίσκονται σε μέτρια επίπεδα εξάντλησης και 70 άτομα (47,6%) βιώνουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Πίνακας 13: Αποπροσωποποίηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Χαμηλή ≤ 8	96	65,3%
Μέτρια 9-13	34	23,1%
Υψηλή ≥ 14	17	11,6%
Σύνολο	147	100%

Στις κατηγορίες αποπροσωποποίησης 96 άτομα (65,3%) δεν εμφανίζουν έντονη αποστασιοποίηση από τους μαθητές, 34 άτομα (23,1%) εμφανίζουν μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης και 17 άτομα (11,6%) έχουν υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Πίνακας 14: Προσωπική επίτευξη

	Συχνότητα	Ποσοστό
Χαμηλή ≤ 30	45	30,6%
Μέτρια 31-36	47	32%
Υψηλή ≥ 37	55	37,4%
Σύνολο	147	100%

Στις κατηγορίες προσωπική επίτευξη 45 άτομα(30,6%) αισθάνονται χαμηλή προσωπική επίτευξη, 47 άτομα (32%) βρίσκονται σε μέτρια επίπεδα και 55 άτομα (37,4%) αισθάνονται υψηλή προσωπική επίτευξη.

Cronbach's alpha

Το Cronbach's alpha (α = 0,825) δείχνει ότι το συνολικό ερωτηματολόγιο έχει υψηλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία. Συγκεκριμένα, τιμές πάνω από 0,7 θεωρούνται καλές, επομένως το αποτέλεσμα αυτό (0,825) είναι πολύ ικανοποιητικό και δείχνει ότι οι ερωτήσεις συσχετίζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους, μετρώντας αξιόπιστα την ίδια υποκείμενη έννοια ή χαρακτηριστικό.

Για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης το Cronbach's alpha α = 0,908, για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης το Cronbach's alpha α = 0,712 και για την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης το Cronbach's alpha α = 0,756.

Στη συνέχεια, με T-Test και ANOVA παρουσιάζουμε τις διαφορές που βρέθηκαν στους τρείς παράγοντες σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 15: Αποπροσωποποίηση με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	104	6,34	4,88
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	43	8,74	5,88

(t-test) p-value = 0,021 < 0,05 που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποπροσωποποίηση μεταξύ των εργαζομένων σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης.

Πίνακας 16: Προσωπική Επίτευξη με βάση το φύλο

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
ΑΝΔΡΑΣ	36	32,02	5,63
ΓΥΝΑΙΚΑ	111	34,52	6,23

Οι άνδρες έχουν μέσο όρο προσωπικής επίτευξης 32,02 και οι γυναίκες 34,52.
(t-test) p-value = 0,028 < 0,05, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη προσωπική επίτευξη μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Πίνακας 17: Συναισθηματική Εξάντληση ανά Ηλικία

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Έως 30	27	20,67	10,78
31-40	78	25,68	9,75
41-50	25	29,64	12,49
50 και άνω	17	20,24	13,19

Υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση εμφανίζεται στην ομάδα 41-50 ετών (M=29,64). Η ομάδα κάτω των 30 ετών (M=20,67) και η ομάδα 50 και άνω (M=20,24) έχουν χαμηλότερα επίπεδα εξάντλησης. Η ομάδα 31-40 ετών (M=25,68) βρίσκεται ενδιάμεσα.

(ANOVA) p = 0,012 < 0,05, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική εξάντληση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

Πίνακας 18: Συναισθηματική Εξάντληση ανά επίπεδο σπουδών

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΔΕ	10	24,80	11,65
ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΣ ΑΕΙ Ή ΤΕΙ	39	27,41	10,17
ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ	93	24,60	11,11
ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΑΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	5	24,88	11,15

Υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση εμφανίζεται στην ομάδα Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ ετών (M=27,41), ενώ οι υπόλοιπες ομάδες τη χαμηλότερη (Απόφοιτος/η ΔΕ 24,80 , Κάτοχος Μεταπτυχιακού 24,60 και Κάτοχος Διδακτορικού 24,88).

(ANOVA) p = 0,015 < 0,05, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική εξάντληση μεταξύ των επιπέδων σπουδών.

Πίνακας 19: Συναισθηματική Εξάντληση ανά νομό

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
ΗΡΑΚΛΕΙΟ	47	22,11	9,08
ΛΑΣΙΘΙ	21	31,38	10,19
ΡΕΘΥΜΝΟ	58	24,02	10,22
ΧΑΝΙΑ	21	27,00	15,27

Υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση εμφανίζεται στο νομό Λασιθίου (M=31,38), στο Ηράκλειο τη χαμηλότερη (M=22,11) ενώ στο Ρέθυμνο M=24,02 και στα Χανια M=27,00).

(ANOVA) p = 0,01 < 0,05, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική εξάντληση μεταξύ των νομών εργασίας.

Πίνακας 20: Αποπροσωποποίηση ανά επίπεδο σπουδών

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΔΕ	10	6,10	4,48
ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΣ ΑΕΙ Ή ΤΕΙ	39	8,58	5,98
ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ	93	6,76	5,00
ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΑΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	5	7,04	5,29

Υψηλότερη αποπροσωποποίηση εμφανίζεται στην ομάδα Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ ετών (M=8,58), ενώ ακολουθούν οι υπόλοιπες ομάδες Απόφοιτος/η ΔΕ 6,10 , Κάτοχος Μεταπτυχιακού 6,76 και Κάτοχος Διδακτορικού 7,04.

(ANOVA) $p = 0,042 < 0,05$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποπροσωποποίηση μεταξύ των επιπέδων σπουδών.

Πίνακας 21: Αποπροσωποποίηση ανά νομό

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
ΗΡΑΚΛΕΙΟ	47	4,85	3,68
ΛΑΣΙΘΙ	21	11,95	5,39
ΡΕΘΥΜΝΟ	58	6,62	4,88
ΧΑΝΙΑ	21	8,23	6,12

Υψηλότερη αποπροσωποποίηση εμφανίζεται στο νομό Λασιθίου(M=11,95), στο Ηράκλειο τη χαμηλότερη (M=4,85) ενώ στο Ρέθυμνο M=11,95 και στα Χανιά M=8,23).

(ANOVA) $p < 0,001$ που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποπροσωποποίηση μεταξύ των νομών εργασίας.

Στη συνέχεια βρέθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στις κατηγορίες και στις δημογραφικές μεταβλητές, χρησιμοποιώντας χ^2 τεστ.

Σχήμα 23: Κατηγορίες Εξάντλησης σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

Χαμηλή εξάντληση: 55,9% των ατόμων είναι άγαμοι, ενώ 44,1% έγγαμοι. Μέτρια εξάντληση: Η πλειονότητα (72,1%) είναι έγγαμοι, ενώ μόνο 27,9% άγαμοι. Υψηλή εξάντληση: Οι έγγαμοι παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά (61,4%) σε σχέση με τους άγαμους (38,6%).

$p = 0,044 < 0.05$. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και επιπέδου εξάντλησης.

Σχήμα 24: Κατηγορίες Εξάντλησης σε σχέση με το επίπεδο σπουδών

Χαμηλή εξάντληση 64,7% αφορά κατόχους μεταπτυχιακού, 7,6% αφορά πτυχιούχους ΑΕΙ/ΤΕΙ, μόλις 5,9% αφορά αποφοίτους ΔΕ, Μέτρια εξάντληση 67,4% αφορά κατόχους μεταπτυχιακού, 23,3% αφορά πτυχιούχους ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Υψηλή εξάντληση 60% αφορά κατόχους μεταπτυχιακού, 32,9% αφορά πτυχιούχους ΑΕΙ/ΤΕΙ, 5,7% αφορά αποφοίτους ΔΕ.

$p = 0,056 > 0.05$. Το p-value είναι οριακά μη στατιστικά σημαντικό. Αυτό σημαίνει ότι η σχέση μεταξύ σπουδών και εξάντλησης δεν επιβεβαιώνεται στατιστικά.

Σχήμα 25: Κατηγορίες Αποπροσωποποίηση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

Χαμηλή αποπροσωποποίηση 64,6% αφορά έγγαμους, 35,4% αφορά άγαμους. Μέτρια αποπροσωποποίηση 67,6% αφορά έγγαμους, 32,4% αφορά άγαμους. Υψηλή αποπροσωποποίηση 76,5% αφορά άγαμους, 23,5% αφορά έγγαμους.

$p = 0,004 < 0.05$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και αποπροσωποποίησης.

Σχήμα 26: Κατηγορίες Αποπροσωποποίηση σε σχέση με τον νομό

Το Ηράκλειο έχει το υψηλότερο ποσοστό χαμηλής αποπροσωποποίησης (83,0%), ενώ δεν έχει καθόλου υψηλή αποπροσωποποίηση. Το Λασίθι έχει το υψηλότερο ποσοστό υψηλής αποπροσωποποίησης (28,6%), γεγονός που υποδηλώνει μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση. Τα Χανιά και το Ρέθυμνο έχουν επίσης υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης, αλλά σε χαμηλότερο ποσοστό από το Λασίθι.

$P<0.001$, γεγονός που υποδηλώνει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του νομού εργασίας και της αποπροσωποποίησης.

Σχήμα 27: Κατηγορίες Αποπροσωποποίηση σε σχέση με τη σχέση εργασίας

Οι μόνιμοι εργαζόμενοι εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά μέτριας αποπροσωποποίησης (34,4%), αλλά χαμηλότερα ποσοστά υψηλής αποπροσωποποίησης (8,2%). Οι μη μόνιμοι εργαζόμενοι (π.χ., αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) εμφανίζουν περισσότερη υψηλή αποπροσωποποίηση (14,0%) και λιγότερη μέτρια αποπροσωποποίηση (15,1%). Το ποσοστό χαμηλής αποπροσωποποίησης είναι υψηλότερο στους μη μόνιμους (70,9%), γεγονός που μπορεί να δείχνει είτε λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση είτε λιγότερη ταύτιση με τη δουλειά.

P= 0,020 < 0,05, γεγονός που δείχνει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της σχέσης εργασίας και της αποπροσωποποίησης

Σχήμα 28: Κατηγορίες Αποπροσωποποίηση σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 72,1% έχουν χαμηλή αποπροσωποποίηση, 19,2% έχουν μέτρια αποπροσωποποίηση και 8,7% έχουν υψηλή αποπροσωποποίηση. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 48,8% έχουν χαμηλή αποπροσωποποίηση, 32,6% έχουν μέτρια αποπροσωποποίηση και 18,6% έχουν υψηλή αποπροσωποποίηση.

$p = 0,024 < 0,05$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και του βαθμού αποπροσωποποίησης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέλυσε το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) και του εργασιακού στρες στους εργαζόμενους στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) στην Κρήτη. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία επιβεβαιώνουν και επεκτείνουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις που εξετάστηκαν στο αρχικό μέρος της εργασίας.

1. **Επαλήθευση Θεωρητικών Πλαισίων**

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις του burnout, όπως αυτές διατυπώθηκαν από τους Maslach & Jackson (1982) και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2019), επαληθεύτηκαν πλήρως από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, η έννοια της συναισθηματικής εξάντλησης αποδείχθηκε ως η πιο έντονη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, με σχεδόν το 47,6% των εργαζομένων να βιώνουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής κόπωσης.

2. **Συσχέτιση με Δημογραφικούς Παράγοντες**

Η στατιστική ανάλυση ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τη σχέση εργασίας, τη γεωγραφική περιοχή και την εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι εργαζόμενοι ηλικίας 41-50 ετών παρουσίασαν τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, γεγονός που πιθανώς σχετίζεται με τη χρόνια εργασιακή πίεση και τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις. Οι μη μόνιμοι εργαζόμενοι (αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, κάτι που ενδεχομένως συνδέεται με την εργασιακή ανασφάλεια και την έλλειψη σταθερών σχέσεων με μαθητές και συναδέλφους. Υπάρχουν έντονες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις γεωγραφικές περιοχές, με το Λασίθι να εμφανίζει ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, κάτι που υποδηλώνει την ανάγκη για τοπικά στοχευμένες παρεμβάσεις. Παράλληλα, η αποπροσωποποίηση εμφανίστηκε εντονότερη στους εργαζόμενους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που πιθανώς συνδέεται με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της διδασκαλίας σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών.

3. **Στρατηγικές Αντιμετώπισης και Προτάσεις Παρέμβασης**

Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι η εφαρμογή στρατηγικών επαγγελματικής υποστήριξης μπορεί να μειώσει την ένταση του burnout. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη σημασία της ψυχολογικής υποστήριξης, των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και της βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών αποδεικνύονται ζωτικής σημασίας και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Προτείνεται η ενίσχυση της επαγγελματικής κατάρτισης των εργαζομένων, η δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων και η βελτίωση της οργάνωσης των

σχολικών μονάδων, προκειμένου να μειωθεί το επαγγελματικό άγχος και να ενισχυθεί η επαγγελματική ικανοποίηση.

4. **Σύνδεση με την Κοινωνική Πολιτική**

Η έλλειψη πόρων και η ανεπαρκής υποστήριξη που καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα αντανακλούν τις διαχρονικές αδυναμίες του θεσμικού πλαισίου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Οι θεωρητικές αναλύσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και τη σημασία της επένδυσης στη στήριξη του προσωπικού (Bronfenbrenner, 2005) ενισχύονται από τα πορίσματα της έρευνας, τα οποία αναδεικνύουν την ανάγκη θεσμικών αλλαγών για τη διασφάλιση βιώσιμων και υποστηρικτικών εργασιακών συνθηκών.

Η σύνδεση του θεωρητικού με το ερευνητικό μέρος καταδεικνύει ότι το burnout και το εργασιακό στρες στις ΣΜΕΑ αποτελούν πολυπαραγοντικά φαινόμενα, τα οποία απαιτούν συνδυαστικές παρεμβάσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο. Η έρευνα επιβεβαιώνει τη σημασία της ψυχολογικής και επαγγελματικής στήριξης των εργαζομένων, της βελτίωσης των συνθηκών εργασίας και της αναγνώρισης του ρόλου τους, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα της ειδικής αγωγής και η ψυχική ανθεκτικότητα των εργαζομένων στον τομέα.

Θέματα συζήτησης

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει σημαντικές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς και εργαζομένους στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ιδιαίτερα σε μεσήλικες εκπαιδευτικούς, υποδηλώνουν χρόνια επαγγελματική επιβάρυνση, καθώς η καθημερινή διαχείριση ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών και δύσκολων συνθηκών εργασίας απαιτεί αυξημένα ψυχικά αποθέματα.

Η χαμηλή αποπροσωποποίηση στους περισσότερους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα θετικό εύρημα, καθώς υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τη συναισθηματική τους σύνδεση και εμπλοκή με τους μαθητές τους, κάτι που είναι απαραίτητο για την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις μονάδες ειδικής αγωγής.

Ωστόσο, η σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε στην προσωπική επίτευξη μεταξύ ανδρών και γυναικών θέτει ερωτήματα για τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις και την κοινωνική υποστήριξη που παρέχεται στα δύο φύλα, κάτι που πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης και της σχέσης εργασίας επίσης υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται όχι μόνο ψυχολογική αλλά και οργανωτική υποστήριξη που να συμβάλλει στη διαχείριση των καθημερινών απαιτήσεων και της ισορροπίας εργασιακής και προσωπικής ζωής.

Προτάσεις

- Δημιουργία ειδικών προγραμμάτων ψυχολογικής υποστήριξης και συμβουλευτικής για την πρόληψη της συναισθηματικής εξάντλησης και ενίσχυσης της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή.
- Στοχευμένες δράσεις στήριξης των μη μόνιμων εκπαιδευτικών, με στόχο τη μείωση της αποπροσωποποίησης και της εργασιακής ανασφάλειας.
- Διαφοροποιημένη παρέμβαση ανά γεωγραφική περιοχή, ειδικά σε περιοχές όπως το Λασίθι, όπου εντοπίζονται αυξημένα επίπεδα burnout.
- Προώθηση πολιτικών και δράσεων για την ενίσχυση της ισότητας και της αναγνώρισης της επαγγελματικής επιτυχίας ανεξαρτήτως φύλου.
- Συστηματική διερεύνηση και αντιμετώπιση των παραγόντων που συμβάλλουν στη συναισθηματική κόπωση, με έμφαση σε πρακτικές που μειώνουν την πίεση και αυξάνουν την ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό έργο.

Η μελέτη καταδεικνύει την ανάγκη συνεχούς παρακολούθησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ώστε να διαμορφωθούν στοχευμένες στρατηγικές που θα διασφαλίσουν τόσο την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών όσο και την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Ελληνική Δημοκρατία. (1982). Προεδρικό Διάταγμα 603/1982: Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής. ΦΕΚ 117/Α/1982.
- Ελληνική Δημοκρατία. (2008). Νόμος 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. ΦΕΚ 199/Α/2008.
- Ελληνική Δημοκρατία. (2021). Νόμος 4823/2021: Αναβάθμιση του σχολείου και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. ΦΕΚ 136/Α/2021. Ανακτήθηκε από https://www.forin.gr/laws/law/4025/n-4823-2021
- Ζουγανέλη, Α., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2017). Διερεύνηση του εργασιακού στρες και των στρεσογόνων παραγόντων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης Βοιωτίας. Στο Τ. Κολυμπάρη & Χ. Χατζηκωνσταντής (Επιμ.), Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο (σ. 70-81). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιωσιφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μεθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Εκδοσεις Αττική.
- Καλλινικάκη, Θ. (Επιμ.). (2010). Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας. ΙΩΝ.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9, 40-87.
- Κεραυνός, Ν., Παπαδόπουλος, Ε., & Μάντζου, Θ. (2023). Εργασιακό άγχος και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης. εκπαιδευτικός κύκλος, 11(2), 134-156.
- Λιθοξοπούλου, Σ. (2020). Επαγγελματική εξουθένωση και άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Λάρισας [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Μπάρμπας, Γ. (2007). Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση. Προμηθεύς.
- Μπάρμπας, Γ. Σ., & Τρυποπούλου, Ο. (2018). Η ένταξη των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στην ομάδα των συνομηλίκων στο νηπιαγωγείο μέσα από το συλλογικό παιχνίδι - Μια πιλοτική έρευνα. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 7(1), 14–27. https://doi.org/10.12681/hjre.15786

- Νιθαυριανάκη, Μ. (2020). Σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και αυτοαποτελεσματικότητας εργαζομένων σε δομές ειδικής αγωγής (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Παπαδοπούλου, Α. (2017). Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση στο προσωπικό εκπαιδευτικών δομών.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους» (Τόμος Α΄). Τυπωθήτω.
- Τσουκαλά, Χ. (2018). Επαγγελματική εξουθένωση: Ζήτημα εργασιακού άγχους και μόνο; Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

- Ahola, K, Honkonen, T, Isometsä, E, Kalimo, R, Nykyri, E, Aromaa, A. (2005). The relationship between job-related burnout and depressive disorders—results from the Finnish Health 2000 Study. Journal of Affective Disorders; 88 (1), S. 55 62.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout among primary and high-school teachers in Greece. Journal of Managerial Psychology, 21(7), 682–690.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). The spillover-crossover model. *Journal of Managerial Psychology, 28*(1), 3-13.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. Journal of Educational Research, 76(3), 169-173. https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885444
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. The Journal of Special Education, 24(4), 496e511. https:// doi.org/10.1177/002246699102400408.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. SAGE Publications.
- Brunsting, N., Sreckovic, M., & Lane, K. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. Education & Treatment of Children, 37(4), 681e711. https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032. November 2014.
- Buckman, M. M., Lane, K. L., Common, E. A., Royer, D. J., Oakes, W. P., Allen, G. E., Lane, K. S., & Brunsting, N. C. (2022). Treatment integrity of primary (Tier 1)

prevention efforts in tiered systems: Mapping the literature. Education and Treatment of Children, 44(3), 145-168. https://doi.org/10.1007/s43494-021-00044-4

- Carlson, B. C., & Thompson, J. A. (1995). Job burnout and job leaving in public school teachers: Implications for stress management. International Journal of Stress Management, 2(1), 15-29. https://doi.org/10.1007/BF01701948
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. Exceptional Children, 54(5), 449-454. https://doi.org/10.1177/001440298805400508
- Coman, D. Alessandri, M., Guiterrez, A., Novotny, S., Boyd, B., Hume, K., & Odom, S. (2013). Commitment to classroom model philosophy and burnout symptoms among high fidelity teachers implementing preschool programs for children with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(2), 345-360. https://10.1007/s10803 012-1573-1
- Demerouti E, Bakker A: The Oldenburg Burnout Inventory: A Good Alternative to Measure Burnout (and Engagement). Rotterdam: Erasmus University; 2007.
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. Journal of Occupational Health Psychology, 15(3), 209e222. https://doi.org/10.1037/ a0019408.
- Fossey, R., Angelle, P. S., & McCoy, M. H. (1975). Burnout: Steve Watson's first year as an inner city teacher. Journal of Contemporary Ethnography, 4(2), 48-54.
- Gabriel, T.,(2010). Burnout - Leitfaden zur betrieblichen Gesundheitsföderung in Großbetrieben. Mit Fokus auf die Rolle von Führung und Schichtarbeit. Wien: Fonds Gesundes Österreich; 2010.
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2012). *Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research.* Journal of Educational and Psychological Consultation, 22(1-2), 41-57. https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649650
- Greenier, V., Derakhshan, A., and Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. System 97:102446. doi: 10.1016/j.system. 2020.102446
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. Journal of School Psychology, 43, 495e513. https://doi.org/ 10.1016/j.jsp.2005.11.001.

- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. Am. Psychol. 44, 513–524. doi: 10.1037/0003-066X.44.3.513
- Hobfoll, S. E., and Freedy, J. (2018). Conservation of Resources: a General Stress TheoryApplied toBurnout.Professional Burnout: recent Developments in Theory and Research. United Kingdom: CRC Press. 115–129.
- Irvin, D. W., Hume, K., Boyd, B. A., McBee, M. T., & Odom, S. L. (2013). Child and classroom characteristics associated with the adult language provided to pre schoolers with autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disor ders, 7(8), 947e955. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.04.004.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33(6), 583–593.*
- Kaschka, W., Korczack, D., &Broich,. K.,(2011). Modediagnose Burn-out. Deutsches Ärzteblatt, 12, S. 567-572.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. Stress and Health, 22 (1), 25-33
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E., &Christensen, K.,(2005) The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations, 19(3), 192 207.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27–35.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing.
- Li, Q., Li, Y., & Zhang, X. D. (2021). Influence of occupational stress of primary and secondary schools teachers on quality of mental life: the mediating of effect of psychological resilience and self-esteem. Chin. J. Health Psychol. 29, 217–230.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1979). The measurement of experienced burnout. University of California Department of Psychology.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). Maslach burnout inventory manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass.

- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52,397e422.
- McIntyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. British Journal of Educational Psychology, 54(2), 235-238. https://doi.org/10.1111/j.2044 8279.1984.tb02585.x
- Melamed S, Kushnir T, Shirom A.(1992). Burnout and Risk Factors for Cariovascular Diseases. Behavioral Medicine Vol 1992, 18(2), 53-60.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., &Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. Council For Exceptional Children, 65(2), 201-218.
- Simães, C., Rodrigues, J., Gonçalves, A. M., Faria, S., and Gomes, A. R. (2021). Work–family conflicts, cognitive appraisal, and burnout: testing the mediation effect with structural equation modelling. Br. J. Educ. Psychol. 91, 1349–1368. doi: 10.1111/bjep.12420
- National Association of State Directors of Special Education. (1990). Special education faces a mounting crisis: How to recruit, train, and hold on to qualified teachers and related services personnel. Liaison Bullentin. Washington, DC: Author.
- Nil, R., Jacobshagen, N., Schächinger, H., Baumann, P., &Höck, P. et al. (2010). Burnout – eine Standortbestimmung. Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie. 161(2), S. 72-77.
- Nomaguchi, K., & Fettro, M. N. (2019). Childrearing stages and work–family conflict: the role of job demands and resources. J. Marriage Fam. 81, 289–307. doi: 10.1111/jomf.12521
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., &Maríñez Lora, A., et al. (2018). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: disentangling Individual–, Classroom–, and Organizational–Level Influences. Behav. Ther. 49, 494–508. doi: 10.1016/j.beth.2017.11.011.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Richter, A., Näswall, K., Lindfors, P., & Sverke, M. (2015). Job insecurity and work–family conflict in teachers in Sweden: examining their relations with longitudinal cross–lagged modeling. PsyCh J. 4, 98–111. doi: 10.1002/ pchj.88

- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L.,& Wilensky, R., et al. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: results from two randomized, waitlist-control field trials. J. Educ. Psychol. 105, 787–804. doi: 10.1037/a0032093
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26(2), 67-74. https://doi.org/10.1177/1088357610397345
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., &Nurmi, J.E.,(2009). School Burnout Inventory (SBI). European Journal of Psychological Assessment., 2(1), 48-57.
- Sheldrick, R. C., & Carter, A. S. (2018). State-level trends in the prevalence of autism spectrum disorder (ASD) from 2000 to 2012: A reanalysis of findings from the Autism and Developmental Disabilities Network. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48, 3086-3092. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3568-z
- Schneider, F., &Dreer, E. (2014). Volkswirtschaftliche Analyse eines rechtzeitigen Erkennens von Burnout. Johannes Kepler Universität Linz, http://www.iwsooe.at/uploads/tx_news/Studie.pdf;.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. Creative Education, 8(1), 1–10.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms.* ASCD.
- Wang J., (2023). The Importance of Special Education and Life-oriented Teaching. Proceedings of the 2nd International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies DOI: 10.54254/2753-7048/33/20231545.
- Weber, D. B., & Toffler, J. D. (1989). Burnout among teachers of students with moderate, severe, or profound mental retardation. Teacher Education and Special Education, 12(3), 117-125. https://doi.org/10.1177/088840648901200306
- Whitaker, S. (2000). Mentoring beginning special educa tion teachers and the relationship to attrition. Exceptional Children, 66(4), 546-566.
- Whitaker, S. (2001). Supporting beginning special edu cation teachers. Focus of Exceptional Children, 43(4), 1-18.

- World Health Organization. (2019, May 28). Burn-out an "occupational phenomenon": International classification of diseases. https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases.
- Wu, M. X., Zhang, D. J., Chen, X., Yu, L., &Guo, C. (2009). The Measure of the work–family conflict of Chinese elementary and secondary school teachers. Psychol. Dev. Educ. 25, 120–127.
- Zabel, R. H., Boomer, L. W., & King, T. R. (1984). A model of stress and burnout among teachers of behavioral disordered students. Behavior Disorders, 9(3), 215-221. https://www.jstor.org/stable/43153305
- Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W., & Ding, W. (2022). The relationship between teacher job stress and burnout: A moderated mediation model. Frontiers in Psychology,12, Article 784243. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243
- Zhou, Z., & Ning, N. (2020). Effects of occupational stress on primary school teachers' occupational identify: the mediating role of resilience. J. Educ. Stud. 16, 95–103. doi: 10.14082/j.cnki.1673-1298.2020.04.011
- Zhou C.,& Qing Z.,2023 (2023). New form of quality and balanced development of special education and its realization path and mechanism. Modern special education (15), 16-19.

Ηλεκτρονικές πηγές

- https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases
- https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress